

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Educar uma Criança: Uma Arte Apaixonante!

Verónica Marisa da Silva Oliveira

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Verónica Marisa da Silva Oliveira

Relatório Final

Educar uma Criança: uma Arte Apaixonante!

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Fátima Neves

Arguente: Professor Doutor Bartolomeu Paiva

Orientador: Mestre Philippe Loff

Orientadora: Professora Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 11 de fevereiro de 2015

Classificação: 18 Valores

AGRADECIMENTOS

Se tu me cativares, a minha vida fica cheia de sol

Saint-Exupéry

Chegou o tão desejado momento de expressar, para memória, nomes que pautaram cada dia desta minha caminhada desbravada, por vezes árdua, mas entrelaçada com palavras de apoio, de encorajamento e de incentivo... foi assim, que cativada pela confiança e pela perseverança quotidiana, a minha vida foi aquecida pelo sol de tantas palavras de conforto, motivação e partilha. A riqueza que encontrei no percurso académico e respetivos estágios de prática educativa é enorme. Cativada pelo que descobri e edifiquei, fiz o possível por cativar todos os que encontrei.

A nossa vida é como um comboio que parte a toda a velocidade; em cada carruagem existem experiências já vividas que nos ajudaram a formar e a crescer para uma opção de vida que um dia veio a ser o nosso destino...porém, neste mesmo trajeto, outras experiências vieram confirmar a nossa opção e tornar esta viagem ainda mais surpreendente. Em cada lugar que passámos, demos conta que vai um pouco de nós e que, em troca, recebemos mais ainda de outros que connosco se lançaram nesta bela aventura que é educar! O meu profundo Agradecimento a todos os que me acompanharam nesta viagem diária de autodescoberta.

A Deus, pelo Dom da Vida, por cada dia acordar para novos desafios educativos...

À Professora Doutora Ana Coelho e ao Mestre Philippe Loff pela disponibilidade, acompanhamento, preocupação, pela eficiência e constante motivação para que chegasse mais longe...

Com muito carinho, agradeço à Educadora Isabel Hipólito e à Professora Cooperante Dina Santos pela amizade, pelos saberes científicos partilhados, pela excelência ética e profissional, pelas diversas oportunidades que me proporcionaram a fim de crescer na minha prática pedagógica, como professora e acima de tudo como pessoa...

Às crianças magníficas com as quais tive o privilégio de trabalhar e respectivas famílias, por tudo quanto aprendi com cada uma, pelas brincadeiras divertidas e alegres...

Aos meus queridos Pais e à minha Irmã pelo apoio, presença, preocupação, Carinho e Amizade ilimitada em cada momento...

À Congregação de S. José de Cluny que apostou em mim e disponibilizou todos os meios para realizar este meu sonho...

Aos colegas que comigo realizaram esta linda aventura, pelos momentos de trabalho intensivo, de partilha e preocupação, pelas noites perdidas, mas aproveitadas e ganhas...

A todos a mais sincera gratidão. Obrigada por se terem cruzado comigo na estrada da vida...Hoje sou mais, porque Vos Conheci!

Muito Obrigada!

RESUMO

O presente relatório enquadra e descreve as atividades que concretizámos no âmbito da prática supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2013/2014, para obtenção do grau de Mestre na Escola Superior de Educação de Coimbra. De maneira a fundamentar todo este trabalho fomos realizando a revisão de literatura e procurámos, através da reflexibilidade, compreender os momentos mais significativos da nossa prática educativa em contexto de estágio, que contribuíram para um enriquecimento pessoal e profissional.

Reconhecemos que as experiências que proporcionámos e nos foram proporcionadas se tornaram significativas e irão, certamente contribuir para uma prática profissional pautada por horizontes de escuta, cooperação e articulação pedagógica.

Procurámos que este relatório refletisse todo o processo educativo desenvolvido no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através das experiências educativas promovidas. Apresentamos ainda algumas experiências-chave, vivenciadas com as crianças no decorrer dos estágios.

Como resultado dos Estágios entendemos ter conseguido aprofundar e adquirir competências profissionais mais especializadas nas áreas em questão.

Palavras-Chave: Contexto Educativo, Percurso Formativo, Experiências-Chave, Escuta, Educação e Ensino.

ABSTRAT

This report provides the framework to and describes the activities carried out within the scope of a supervised teaching practice towards the degree of Master in Pre-School and Primary School Education at the School of Education in Coimbra in the 2013/2014 academic year. In order to support this work we did a review of the relevant literature and, through reflective practices, sought to understand the most significant moments in our teaching practice, which contributed to personal and professional growth.

We acknowledged the significance and value of shared experiences for a professional practice based on an attentive, cooperative and pedagogically sound perspective.

This report aims to reflect the entire educational process developed in the context of Pre-School and Primary School Education experiences we promoted. We also highlight some key experiences involving the children during our teaching practice.

As a result of this teaching practice, we hope to have acquired and developed more specialized professional skills in the areas concerned.

Keywords: Educational Context, Training Course, Key Experiences, Listening, Education and Teaching.

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
1. O JARDIM DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	9
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	13
2.1. O Contexto Institucional.....	13
2.2. O Espaço/Sala de Atividades.....	15
2.3. A Organização do Tempo Pedagógico	17
2.4. Caraterização do Grupo de Crianças	19
2.5. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)	22
2.6. As Práticas Pedagógicas e a Planificação	23
3. ITINERÁRIO DE ESTÁGIO	25
3.1. A Primeira Fase - Reconhecer e Observar o Contexto Educativo	25
3.2. A Segunda Fase - Integração Progressiva no Contexto Educativo.....	26
3.3. A Terceira Fase - Implementação e Gestão de um Projeto Pedagógico	26
4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE SALA.....	26
5. REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA NA EPE	35
PARTE II - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	39
1. O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DE ENSINO.....	39
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	41
2.1. O Contexto de Intervenção no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
2.2. A Sala da Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	43
2.3. Caraterização da Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico	45
2.4. A Dinâmica das Relações Interpessoais na Escola.....	52
2.5. A Planificação das Ações	53
3. ITINERÁRIO DE ESTÁGIO	54
3.1. A Primeira Fase – Reconhecer o Contexto Educativo.....	54
3.2. A Segunda Fase – Intervenção em Grupo	55
3.3. A Terceira Fase – Intervenção Individual	55
4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA	61
4.1. Desenvolvimento do Projeto Pedagógico <i>As Cegonhas</i>	61
5. REFLEXÃO DA AÇÃO EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	67
PARTE III – EXPERIÊNCIAS - CHAVE	71
1. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	73

2.	A HORA DO CONTO: ESTIMULAR A ORALIDADE NAS CRIANÇAS	81
3.	EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL: A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	87
3.1.	A avaliação como instrumento regulador da prática	87
3.2.	A autoavaliação nas crianças	89
3.3.	Aprendizagem e Avaliação	90
3.4.	Estratégias utilizadas na EPE e no Ensino do 1.º CEB	92
4.	PROVAS FINAIS DE CICLO	96
4.1.	Contextualização	96
4.2.	Enquadramento Teórico – O Papel da Avaliação	97
4.3.	A Avaliação Sumativa Externa no Ensino Básico	98
4.4.	Família e Escola: Interação Crucial	100
4.5.	O questionário como instrumento de recolha de dados.....	102
4.6.	Apresentação da Experiência - Chave.....	104
5.	A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA	121
5.1.	O Conceito de TIC	121
5.2.	AS TIC NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	121
5.3.	As TIC e o Professor do 1.º CEB	124
5.4.	Conceção de um Blogue na Turma	127
6.	AS VOZES DAS CRIANÇAS	131
6.1.	Justificação do Tema.....	131
6.2.	Enquadramento Teórico - Escutar as vozes das crianças acerca das suas vivências diárias no JI/escola.....	132
6.3.	O Papel do Educador/Professor na Arte da Escuta	134
6.4.	Objetivos da Pesquisa	135
6.5.	Metodologia do Estudo	136
6.6.	Instrumentos: Entrevista Semiestruturada.....	137
6.7.	Participantes e justificação/caracterização do contexto	138
6.8.	Procedimentos	138
6.9.	Apresentação dos resultados das entrevistas às crianças da EPE e do 1º CEB	139
6.10.	Conclusões da Pesquisa <i>As Vozes das Crianças</i>	149
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	APÊNDICES.....	167

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

Jl- Jardim-de-Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

CAF – Componente de Apoio à Família

PCDC – Plano de Concretização e Desenvolvimento do Currículo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância

PAAPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual

PEI – Programa Educativo Individual

DAH – Défice de Atenção e Hiperatividade

AE – Apoio Educativo

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ATL – Atividade de Tempos Livres

AEC – Atividades ExtraCurriculares

PCT – Plano Curricular de Turma

TPC - Trabalho(s) para casa

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

IAVE - Gabinete de Avaliação Educativa

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

GT – Grounded Theory (Teoria Fundamentada)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Categorias relativas à questão 1 - “Por que é que as(os) meninas/meninas vêm à escola?”

Gráfico 2: Categorias relativas à questão 2 - “O que costumam fazer na sala?”

Gráfico 3: Categorias relativas à questão 3 - “O que mais gostam de fazer?”

Gráfico 4: Categorias relativas à questão 4 - “O que menos gostam de fazer?”

Gráfico 5: Categorias relativas à questão 5 - “Quem decide o que se passa na sala?”

Gráfico 6: Categorias relativas à questão 6 - “Brincas com todos os meninos e meninas?”

Gráfico 7: Categorias relativas à questão 7 - “ Por que é que os meninos e as meninas vêm à escola?”

Gráfico 8: Categorias relativas à questão 8 - “Por que é que é preciso haver escola?”

Gráfico 9: Categorias relativas à questão 9 - “O que é que os meninos e as meninas fazem na escola?”

Gráfico 10: Categorias relativas à questão 10 - “O que gostam mais de fazer?”

Gráfico 11: Categorias relativas à questão 11 - “O que não gostam de fazer?”

Gráfico 12: Categorias relativas à questão 12 - “Quem decide o que acontece na escola?”

INTRODUÇÃO

O presente Relatório realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientado pelos docentes, Professora Doutora Ana Coelho e pelo Mestre Philippe Loff, ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), evidencia a nossa ação interventiva, as múltiplas experiências de aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os conhecimentos adquiridos junto da Educadora de Infância, da Professora Cooperante de 1.º Ciclo do Ensino Básico e os momentos partilhados com os nossos colegas de estágio contribuíram para harmonizar o saber profissional, o atuar pedagogicamente e o agir humanístico.

Consideramos as práticas educativas observadas e intervencionadas, um “puzzle” que, aos poucos, íamos tentando montar construindo e desconstruindo. Este relatório procura espelhar, de modo sucinto, as várias etapas que integraram os dois estágios, em Educação Pré-Escolar (EPE) e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O título deste relatório *Educar uma Criança: uma Arte Apaixonante!* revela a imprescindibilidade de educar com Génio, Audácia e Amor. Educar é uma descoberta, uma arte complexa, delicada, que se aprende a cada minuto, porque cada criança é única e merece ser respeitada. Educar é uma arte apaixonante porque através das nossas mãos e de um coração que escuta embelezaremos o mundo com pequenas obras de arte: as crianças, fazendo emergir as suas potencialidades... desejamos ver crianças como um todo a correr de um lado para outro, pois educar é ter nas mãos o mundo de amanhã!

Propomo-nos a apresentar, de forma gradual, o caminho percorrido, as experiências observadas e refletidas, que fizeram parte das nossas práticas pedagógicas. A primeira parte diz respeito à EPE e a segunda ao 1.º CEB.

O capítulo I deste relatório corresponde à EPE. Apresenta uma breve reflexão sobre a importância do Jardim de Infância (JI) e sua relação com o ambiente educativo na EPE. Seguidamente expomos a caracterização da instituição, do grupo

de crianças onde desenvolvemos a nossa prática, uma breve apresentação da equipa educativa, considerações sobre a importância do ato de planificar, a utilização do Sistema de Acompanhamento de Crianças e uma reflexão em torno das aprendizagens realizadas na EPE. No capítulo seguinte apresentámos o nosso percurso de estágio, descrito em três fases incluindo os projetos pedagógicos e atividades desenvolvidas.

A segunda parte deste relatório diz respeito ao trabalho realizado no 1.º CEB. Contém uma reflexão acerca do Professor como Profissional de Ensino, uma breve caracterização do meio envolvente onde realizámos o nosso estágio, do ambiente educativo e do grupo de alunos. Seguidamente expomos a nossa observação acerca das metodologias da Professora Cooperante; referimos ainda a nossa ação no desenvolvimento da planificação, as relações estabelecidas dentro da instituição-escola, sala de aula com as respetivas famílias, as nossas vivências na sala de aula e por fim, refletimos acerca das aprendizagens realizadas no 1.º CEB e desafios experimentados durante o percurso de estágio.

Apraz-nos referir a relevância que teve no nosso crescimento pessoal e profissional, a experiência de prática educativa e colaboração prestada pela Professora Cooperante no estágio de Ensino do 1.º CEB, que nos ofereceu o melhor de si na Arte de Educar e Ensinar.

O capítulo final é constituído por seis experiências-chave. A partir das práticas vividas nos estágios de EPE e do 1.º CEB, desenvolvemos algumas reflexões sobre temas que nos interessaram tais como *A importância da Metodologia do Trabalho de Projeto*, causadora de descoberta que propicionou conhecer os interesses das crianças e a *Hora do Conto*, promotora incontestável da oralidade. Outra reporta-se a uma experiência transversal entre a EPE e o 1.º CEB e intitula-se *A avaliação na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que remete-nos para a importância da temática da autoavaliação nas crianças e outras duas que considerámos pertinentes aprofundar: *As Provas Finais de Ciclo* como potenciadoras de expectativas positivas nos Encarregados de Educação/Alunos e *As TIC na Sala de Aula* como instrumentos de criatividade e envolvimento dos professores e alunos nas

aprendizagens. Para concluir, acrescentamos que, desenvolvemos uma pesquisa apelidada: *As Vozes das Crianças*, que nos permitiu conhecer as perspetivas da crianças acerca das suas vivências pessoais no Jardim de Infância/Escola e assim, valorizar a escuta como atitude fundamental de todo o ato educativo.

Para demonstrar o trabalho desenvolvido, incluímos evidências dos estágios, dos projetos e atividades promovidas com as crianças, através dos apêndices.

Finalizamos o Relatório Final com uma reflexão, cruzando a teoria - pelos vários autores consultados - e a prática - com as diversas experiências vividas, assumidas como fundamentais na educação das crianças.

Um dos desafios que experimentámos foi entrar cada vez mais “no mundo da infância”, procurando sentir os desafios com que a criança se confronta e dar resposta a todas as suas interpelações, um mundo, que também já foi nosso, mas que nos desafia a sê-lo cada vez mais. Ao crescermos, esquecemo-nos muitas vezes de brincar, de correr, de saltar... de apreciar os pequenos animais que vagueiam pelo recreio da escola, de apreciar as folhas que caem, de sujar o bibe, as calças, de sentar-se no chão, de apreciar os detalhes que os espaços nos oferecem. Assim, ao longo do relatório, fomos valorizando o envolvimento docente como “um ingrediente” essencial que estimula as crianças a predispor-se para as diversas aprendizagens. Segundo Esteves (2005), “na base de uma relação pedagógica equilibrada (...) deverá estar a Afetividade” [bem como uma diversidade de estratégias que facilitem] o gosto de aprender sem constrangimentos nem tensões, proporcionando um bom desenvolvimento ao nível emocional e intelectual” (p. 12).

Pretendemos, com este relatório, dar a conhecer as principais etapas percorridas, que procurámos realizar com alegria, encarando a educação como uma das mais belas profissões que poderíamos ter optado. Trata-se de uma mostra dos pequenos grandes passos atingidos no sonho de Educar. Para finalizar, referimos que as nossas lutas diárias foram imprescindíveis para aperfeiçoar a qualidade das práticas educativas.

PARTE I – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PARTE I – Educação Pré- Escolar

1. O JARDIM DE INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O Jardim-de-Infância (JI) é um espaço de socialização e de múltiplas aprendizagens que permite à criança descobrir e explorar o mundo que a cerca. Para Reis (2008) as crianças mostram uma insaciável curiosidade acerca do meio que as envolve. Reconhecemos¹ que a Educação Pré-Escolar (EPE) tem como finalidade despertar a curiosidade natural das crianças, estimular o desejo de saber mais, para compreender o porquê dos acontecimentos. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança” (p. 7).

Permitir à criança fazer experiências várias condu-la a aprendizagens dinâmicas e implica-a na construção do seu próprio desenvolvimento. Segundo Laevers (2004) “se desejamos descobrir como cada criança está progredindo em um ambiente, é necessário, em primeiro lugar, avaliar até que ponto as crianças se sentem à vontade, se expressam com autenticidade e demonstram vitalidade e autoconfiança” (p. 59). Dar voz à criança, criar espaços de flexibilidade e de interação, desenvolve nela a capacidade de iniciativa. Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) os espaços pedagógicos no JI devem ser locais de participação, espaços de encontro, “um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (p. 11). Cabe ao educador² promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, assim como fazer despertar o respeito pela diversidade cultural.

¹ Todo o relatório é escrito na 1.ª Pessoa do Plural, uma vez que reconhecemos que as aprendizagens realizadas e assimiladas se devem aos professores que nos acompanharam e aos diferentes autores consultados.

² Estamos cientes da importância do uso dos dois géneros, mas por razões de facilidade de leitura, a palavra educador/professor será usada unicamente no género masculino.

Contribuir para uma infância feliz que favoreça o pleno desenvolvimento das crianças deve, por isso, ser uma das metas do educador, assim como proporcionar espaços pedagógicos plurais que possam de algum modo responder “à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam” (Formosinho, 2013, p. 17). O desenrolar do processo educativo ganha coerência, sempre que o educador proporciona à criança experiências consistentes e com sentido.

Acreditamos que é indispensável que “a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso (...), [e que familiarize] a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante, que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (ME, 1997, p. 93). É crucial que o educador perceção as crianças como indivíduos competentes, reconheça e cuide dos talentos específicos de cada uma (Hohmann & Weikart, 2011). O JI é um espaço que deve pautar-se pelo profundo respeito por cada criança; é nele que “enquanto aprendizes ativos, as crianças desenvolvem os seus próprios interesses, encontram as respostas para as suas próprias perguntas e partilham as suas descobertas com os outros” (p. 15). É fundamental o papel do educador na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. De acordo com o Ministério da Educação (1997) o educador promove o desenvolvimento global das crianças tendo em conta a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade e a intencionalidade educativa, o que supõe: Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e Articular.

O JI deve ser um lugar sem rigidez de tempo e assim, permitir à criança utilizá-lo como lhe aprouver no seu desenvolvimento. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (p. 72).

De destacar que a organização dos tempos pedagógicos no JI deverão contribuir para o bem-estar das crianças, respeitar os seus ritmos e “não uma definição rígida de segmentos estáticos para cada tempo pedagógico” (*idem., ibidem*). Damo-nos conta

que ao educador cabe organizar tempos pedagógicos baseados na liberdade, marcados pela flexibilidade que tornam cada momento único e criativo, tempos que ajudam a gerar um ambiente seguro e com significado para as crianças. Segundo o Ministério da Educação (1997) “é o conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (p. 93). A intencionalidade exige que “o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças...” (*idem., ibidem*). É relevante referir que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Decreto - Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

A criança cresce, convive e comunica, trazendo consigo as influências da família e do meio onde nasceu e “os múltiplos contextos de vida das crianças deverão ser seriamente considerados no que diz respeito às suas jornadas de vida e de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 42). A influência exercida pelos diferentes contextos familiares, escolares e sociais facilita e pode mesmo alterar o desenvolvimento de cada criança. Como afirma Portugal (1992) “o ambiente não se limita ao contexto imediato mas “engloba inter-relações entre vários contextos latos, sociais e institucionais” (p. 37). Tal como nos lembra Bronfenbrenner citado, por Portugal (1992) o ambiente ecológico é influenciado por “um conjunto de estruturas concêntricas, uma espécie de jogo de encaixe em que cada peça contém ou está contida noutra” (*idem., ibidem*). Um dos contributos da abordagem sistémica consiste em

compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico (ME, 1997, p. 33).

Sabemos que as vivências das crianças nas famílias moldam as suas crenças, atitudes e ações, por este motivo cabe ao educador acolher cada criança como única, já que “se o desenvolvimento da criança pequena acontece de forma holística, como

um todo, e não de uma forma espartilhada em conteúdos ou áreas, educar uma criança é, sempre, investir no desenvolvimento de uma pessoa “total” (Portugal & Laevers, 2010, p. 41). Devemos ter em conta que “a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (ME, 1997, p. 34). A escola é um contexto social que contribui para o bem-estar de cada um e de todos e fortalece-se em espaços dialogantes. Atendendo à importância que tem situar a criança no meio que a cerca, devemos “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro). Nesta perspetiva o educador é chamado a criar e a gerir “um ambiente educativo e de aprendizagem (tempo, espaço e recursos) que promova para as crianças oportunidades de aprendizagem, com intencionalidade e qualidade (...) e que tenha como ponto de partida a própria criança, as suas concepções e histórias de vida” (Marchão, 2012, p. 102).

Pretende-se que o educador conheça bem o grupo de crianças, atenda à particularidade de cada uma, aprenda a escutá-las e assim reconheça os seus interesses. Logo, “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p. 25). O bem-estar no JI é primordial; o facto de a criança se sentir acolhida e valorizada contribui para viver em harmonia consigo própria e com os outros. Daí a importância do educador organizar o ambiente educativo como contexto de vida democrática onde as crianças possam conviver, conhecer, aprender, participar e respeitar.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

2.1. O Contexto Institucional

O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças

(ME, 1997, p. 31)

Não há prática educativa que se exerça fora de um contexto. Conhecer-lo é compreender a coerência da nossa ação pedagógica. Nesta perspetiva, sentimos a necessidade de conhecer em profundidade o JI, no qual desenvolvemos a prática educativa em EPE.

O JI pertence à rede pública e está localizado numa zona periférica de Coimbra. Situa-se num edifício, cujas instalações são partilhadas com uma escola do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e está integrado num agrupamento que abrange quinze escolas: cinco jardins de Infância; seis escolas básicas do 1.º CEB; duas escolas do 1.º CEB que partilham instalações com a EPE; uma escola básica de 2.º e 3.º Ciclos e uma escola sede (3.º ciclo e secundário), de cujas instalações as educadoras de infância se serviam para a realização de reuniões e ações de formação.

O espaço destinado à EPE compreende três salas de atividades, uma sala de apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que em momentos diferenciados também serve como sala de trabalho para as educadoras de infância.

Há ainda uma outra sala, utilizada para desenvolver as atividades de animação socioeducativa, Componente de Apoio à Família (CAF)³ onde as crianças são recebidas pela manhã e aguardam pelos pais, após o término das atividades de sala. Fazem ainda parte das instalações do JI, uma casa de banho destinada às crianças e outra ao pessoal docente e não docente; um recreio exterior comum à EPE e ao 1.º CEB com caixa de areia e um pequeno parque infantil, onde as crianças costumam brincar sempre que as condições climatéricas o permitam e um espaço coberto que é utilizado para jogar futebol e festejar aniversários. No exterior existe uma pequena horta, onde as crianças fazem experiências de cultivo, observando o percurso de evolução da semente à planta. O Ministério da Educação (1997) alerta os

³ Adaptado do Plano de Concretização e Desenvolvimento do Currículo 2012/2013

educadores de infância para a valorização do espaço exterior que “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior. O espaço exterior (...) pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças”. (pp.38-39) (cf. Apêndice n.º 1). Para a prática de atividades de expressão físico-motora foi utilizado o pavilhão gimnodesportivo da Escola EB 2/3 que se situa num edifício ao lado. Esta cede ainda o refeitório onde as crianças tomam diariamente o almoço, acompanhadas pela Educadora Cooperante e respetivo pessoal auxiliar. O JI está dimensionado para sessenta e cinco crianças, incluindo quatro com NEE de carácter prolongado. Relativamente ao funcionamento interno, a sala A (três, quatro e cinco anos) é constituída por vinte crianças, incluindo duas com NEE; a sala B (três, quatro e cinco anos) por vinte e cinco crianças e a sala C (três, quatro e cinco anos) constituída por vinte crianças, abrangendo também duas com NEE de carácter prolongado. O horário de componente letiva do JI funcionava das 9.00 h às 12.00h e das 13.00h às 15.00h. A fim de prover as necessidades das famílias, a CAF no período da manhã assume o horário das 8.00h – 9.00h, no período do almoço das 12.30h às 13.00h e no período da tarde das 15.00h – 19.00h.

A equipa educativa que integra a EPE é constituída por três Educadoras de Infância, por uma Educadora da Educação Especial, uma Educadora de Apoio do Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância (SNIPI), uma Terapeuta da Fala, uma Tarefeira que apoia os alunos com NEE, pelas Auxiliares e por um Professor de Música, que se desloca de três em três semanas ao JI. Existe ainda uma Animadora Sociocultural que desenvolve o seu trabalho maioritariamente no espaço da CAF⁴.

Para uma melhor compreensão do contexto onde desenvolvemos o estágio em EPE, fazemos referência aos elementos que o compõem com uma descrição sucinta.

⁴ Adaptado do Plano de Concretização e Desenvolvimento do Currículo 2012/2013

2.2. O Espaço/Sala de Atividades

As áreas da sala consideradas espaços plurais deverão proporcionar às crianças experiências alargadas, permitindo-lhes um desenvolvimento integral e harmonioso. Para Zabalza (1998) “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal...” (p. 236). Nesta linha de pensamento, destacamos o espaço como “lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Sob esta perspetiva o espaço pedagógico deverá promover aprendizagens abertas às crianças, respeitar a sua identidade pessoal e social, garantir a segurança, a proximidade e estimular o brincar e o aprender.

Segundo o Ministério da Educação (1997) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37). Cabe ao educador, para além das funções desempenhadas no âmbito da ação educativa, mobilizar diferentes recursos que potenciem o bem-estar, o interesse e a motivação. O educador organiza o espaço sala, com objetos e materiais que provoquem na criança o desejo de experimentar, explorar e transformar. Assim, as áreas que compõem a sala devem ser fonte de enriquecimento e estímulo para as crianças em diferentes brincadeiras, aprendizagens e interações. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (...) são a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)” (p. 12). Ele deve possuir um olhar atento e sensível sobre os recursos que a sala dispõe e organizá-los de forma democrática e intencional.

A sala do JI onde se desenvolveu o estágio de EPE, (cf. Apêndice n.º 2) possui dimensões adequadas, grandes áreas envidraçadas geradoras de muita luminosidade, mas sem a proteção térmica apropriada. Encontra-se equipada com materiais apelativos e apropriados à faixa etária das crianças. O mobiliário é constituído por mesas, cadeiras, armários, estantes e placards. Referimos ainda que as regras de frequência das diferentes áreas foram negociadas no início do ano e

aceites pelas crianças, mas sempre que necessário eram recordadas e ajustadas ao momento. Cada área é identificada com um símbolo que a define, desenhado pelas crianças. Ao lado do símbolo há uma lista com os seus nomes. Cada vez que utilizam a área, marcam a presença, colocando um símbolo (círculo) à frente do nome.

Na sala encontramos a área do tapete (momento do acolhimento, planeamento e avaliação das ações), um quadro do tempo/calendário, um quadro de giz, a área das Tecnologias e Informação (TIC), (computador, rádio com leitor de cd's), a área da biblioteca (estante com vários livros), a área da escrita, a área do jogo simbólico (casinha das bonecas; cozinha com fogão, lava-louça, guarda-louça, vassoura, pá do lixo, aspirador... ferro e tábua de passar, cama, cómoda, armário das trapalhadas e brinquedos de cabeleireiro e de médico. Numa estante à direita encontra-se todo o material de desgaste, lápis, canetas de feltro, borrachas, afias, folhas A3 e A4, colas e tesouras. Ao lado podemos encontrar os jogos lúdicos, didáticos, de construção e de regras, puzzles, quebra-cabeças, jogos de encaixe, blocos lógicos e dominós (cf. Apêndice n.º 3). Todos os materiais existentes na sala A encontram-se ao alcance das crianças, de modo a que possam servir-se deles autonomamente. Segundo Folque (2012) os materiais deverão estar “organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (p. 57) e se tornem seres autónomos. Atendendo ao desejo de a sala do JI ser um lugar de alegria, aberto a experiências novas, procurámos que a organização do espaço fosse criativa e dinâmica. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças” (p. 45). Assim, procurámos, sempre que oportuno, colocar novos materiais à disposição das crianças tornando-as coconstrutoras das suas próprias aprendizagens.

2.3. A Organização do Tempo Pedagógico

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 46). Acolher e respeitar os interesses de cada criança e do grupo permite ao educador planear momentos intencionais, que satisfaçam a curiosidade e promovam na criança o gosto e o desejo de estar, de brincar e interagir, quer em momentos de trabalho individual, em grande grupo ou a pares. Os autores acima citados referem que “ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (*idem., ibidem*). Assim, é essencial que a rotina diária ajude a estruturar o dia, sem rotinizar as atividades; seja versátil e flexível nos diferentes tipos de tempos, sendo que o tempo pedagógico deverá incluir “diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (*idem., ibidem*).

A sala onde decorreu o estágio de EPE não possuía uma rotina rígida, contemplava a flexibilidade de tempos, de modo a respeitar os interesses e necessidades demonstradas pelas crianças. Para uma melhor compreensão da dinâmica implementada, apresentamos o quadro que se segue, mostrando a organização dos tempos pedagógicos e integrando uma breve explicitação de como eram vividos pelas crianças, ao longo do dia.

Quadro 1 – Organização dos Tempos Pedagógicos

	Tempos	Descrição e explicitação dos tempos
Manhã	Acolhimento	Primeiro momento do dia em que nos reuníamos para partilhar emoções, contar novidades, despertar ideias e projetar o trabalho do dia, envolvendo as crianças na sua dinâmica.
	Atividades livres	As crianças escolhiam as áreas onde desejavam brincar. Era função do educador estar atento ao desenrolar da atividade e interferir sempre que achasse pertinente.
	Tempo de grande ou pequeno grupo	Neste momento reuníamos-nos com as crianças para explorar e desenvolver experiências de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta o desenvolvimento dos projetos de sala. As crianças eram incentivadas pela educadora e pelas estagiárias para a discussão do tema apresentado.
	Lanche da manhã	Todas as manhãs, as crianças tomavam o leite escolar no espaço-sala.
	Tempo de recreio	Momento destinado a diversas brincadeiras e jogos no espaço exterior, se as condições atmosféricas o permitissem, ou dentro da sala se o tempo não estivesse favorável.
	Higiene Pessoal	Momento dedicado à higiene das mãos.
	Almoço	Após a higiene, as crianças deslocavam-se para o refeitório da EB 2/3 para almoçarem, acompanhadas pela Educadora Cooperante, as estagiárias e as assistentes operacionais.
	Tempo de recreio	Pausa de almoço
Tarde	Hora do conto	Após o almoço, regressavam à sala e dirigiam-se para a área do tapete. Aqui, através da leitura, era-lhes apresentado um conto, complementado com dramatização, fantoches, teatro de sombras, ou apresentação de elementos da história executados em feltro.
	Brincar livre	Neste momento as crianças dirigiam-se para as áreas da sala de acordo com as suas preferências. Procurávamos interagir com elas estando atentas às necessidades do momento.
	Avaliação do dia	Em grupo era avaliado o trabalho desenvolvido ao longo do dia. Desta discussão surgiam ideias que eram utilizadas na planificação das atividades do dia seguinte.
	Componente de Apoio à Família (CAF)	Terminadas as atividades da componente letiva, as crianças dirigiam-se para a sala de prolongamento de horário, onde aguardavam pelos pais.

2.4. Caraterização do Grupo de Crianças

É a partir da relação que o educador estabelece com as crianças, que consegue efetuar uma observação capaz de identificar as caraterísticas individuais de cada uma e ir ao encontro dos seus interesses, gostos e necessidades. Enriquecemos a nossa observação participante, através dos diálogos com a Educadora Cooperante, dos diálogos com as crianças e da consulta das suas fichas individuais. O grupo é constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Conforme expressa o quadro 1 existem sete crianças do sexo feminino e treze do sexo masculino; revela ainda três com três anos, nove com quatro anos, sete com cinco anos e uma com seis anos.

Quadro 2 - Caraterização do Grupo de Crianças

Idade	Género		Percurso Escolar		
	M	F	1.ª Vez	2.ª Vez	3.ª Vez
3 anos	1	2	3	0	0
4 anos	7	2	4	5	0
5 anos	5	2	3	4	0
6 anos ou mais	0	1	0	0	1
Total	13	7	10	9	1
	20		20		

Como podemos observar este grupo de crianças é heterógeno, quer em termos de idade, género e anos de frequência no JI. Verificamos que dez crianças frequentam o JI pela primeira vez, nove pela segunda vez e uma pela terceira vez. Apesar da prevalência de idades não ser homogénea, existe entre o grupo grande interação; as crianças mais velhas ajudavam as mais novas nas diferentes situações vivenciadas ao longo do dia. Vindo ao encontro da nossa constatação, o Ministério da Educação (1997) menciona que “as crianças mais velhas ou que já frequentaram o jardim-de-infância no ano anterior, podem também desempenhar um papel no

acolhimento dos mais novos” (p.89). Esta situação foi constatada por nós em diversas ocasiões durante o estágio em EPE.

Observámos que neste grupo as crianças são de nacionalidade portuguesa, exceto uma, que é ucraniana. Integram o grupo duas com NEE; uma sinalizada com Trissomia 21, tendo apoio ao abrigo do Decreto-Lei, 3/2008, de 7 de janeiro, três vezes na semana por uma docente da Educação Especial e uma Terapeuta da Fala; a segunda, sinalizada com a Síndrome de Dravet, encefalopatia epiléptica progressiva, apoiada bissemanalmente por uma docente do SNIPI. Ambas beneficiam do Programa Educativo Individual (PEI). Durante o estágio de EPE procurámos que estas crianças se sentissem inseridas no grupo, fazendo-as participar em todas as atividades e estimulando os pares para que as acolhessem como iguais. Temos consciência que as crianças com NEE têm direito a uma vida, o mais igual possível à das outras crianças, “o que exige que o educador reflita sobre a sua ação e para a sua ação, sobre a forma como atua, como adequa a sua prática às necessidades das crianças...” (Cavaco, 2009, p. 117), de modo a lidar, de forma eficaz, com toda a realidade circundante, pois o “fim da Educação é o desenvolvimento humano”, em escolas cada vez mais inclusivas, como é referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, [sendo que] os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (alínea 1). Assim, aceitar a diferença implica, segundo a perspectiva inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projectos de vida diversos, e implica adequar, a cada uma, estratégias e recursos educativos de forma a promover o seu desenvolvimento global. (Ainscow, 1999; César, 2003; Clark et al., 1997, citados por Freire, 2008, pp. 9-10).

Podemos referir que as crianças deste grupo são sociáveis, autónomas, comunicativas e interessadas por todas as atividades que lhes são propostas. São capazes de manifestar as suas preferências, de decidir e escolher as brincadeiras que mais as interessam. Sabem esperar pela sua vez, demonstram capacidade de fazer cedências e apresentam bom relacionamento entre si. A nível de preferências apresentadas por este grupo de crianças, comprovámos que a área da casinha, a área

da biblioteca e a área da expressão plástica são as eleitas. No momento das atividades livres demonstram grande sentido de partilha. Constatámos que à sexta-feira, dia do brinquedo de casa, todas manifestavam alegria quando punham em comum aquele que tinham trazido. Verificámos que é através da interação e da partilha que a criança descobre quem é o outro. Segundo o Ministério da Educação (1997) “a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (p. 52).

Durante o estágio de EPE pudemos constatar a diversidade de interesses manifestados por elas. Eram recetivas a tudo o que fosse novidade, demonstrando um interesse muito particular pelas histórias e respetiva dramatização. Interiorizavam facilmente diferentes papéis, demonstrando facilidade no encadeamento da ação da história. No momento de exploração do conto privilegiávamos o desenvolvimento linguístico, conduzindo o grupo de crianças à descoberta de novos vocábulos, fonemas, grafemas e divisão silábica. Demo-nos conta, no entanto, da existência de algumas com dificuldades de linguagem.

Atendendo a esta situação a escuta e verbalização de lengalengas, de poemas, rimas e trava-línguas foram atividades que reforçamos. Como afirmam as OCEPE (ME, 1997), “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas” (p. 67). Despertar nas crianças o prazer de lidar com as palavras e descobrir novos sons, irá seguramente enriquecer o vocabulário de cada uma.

A nível da criatividade, **A Expressão Plástica** é uma área muito estimulante. A satisfação de poder explorar e transformar materiais diversos (desperdício, jornais, revistas, caixas de cartão) em objetos criativos, divertidos e alegres provocam na criança uma autoestima elevada. Como é referido pelo Ministério da Educação (1997) “as atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (p. 61). Esta área reúne as áreas do desenho, recorte, modelagem, colagem e a pintura. Organizamo-las no sentido de propiciar ao grupo um fácil acesso aos diferentes materiais e objetos,

ajudando-as a construir progressivamente a sua autonomia. Tinham ao seu dispor tintas, pincéis, colas, tesouras, plasticina, massa de sal, pasta de papel, para que pudessem elaborar construções diversificadas.

A Expressão Motora é uma área que promove o desenvolvimento global e harmonioso das crianças no domínio das diferentes atividades físicas. Foi uma área onde o envolvimento das crianças foi notório, demonstrado nos jogos de bola, de equilíbrio, percursos, circuitos, itinerários, corridas, saltos e que permitiram a participação ativa de todos. Para Kishimoto (2001) “o jogo não pode ser visto, apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar a energia” (p. 95), mas favorecedor do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança. Na perspetiva de Wetton (2004) “quando as crianças estão envolvidas em várias atividades que lhes permitem (...) usar os seus corpos de diferentes maneiras, aprendem novos conceitos e desenvolvem as suas capacidades físicas e cognitivas” (p. 93). Cabe ao educador “adotar diferentes estratégias que assegurem não só que todas as crianças tenham acesso à área de aprendizagem física, como também que todas elas adquiram, antes do Ensino Básico, as capacidades e os padrões motores essenciais que lhes permitirão desenvolver-se e evoluir, tanto educativa como socialmente” (*idem., ibidem*, p. 92).

As crianças deste grupo demonstravam aptidão pela **Área da Matemática**, o que nos levou a proporcionar-lhes oportunidades de observação e manipulação de diferentes tipos de materiais com o objetivo de cimentar noções como seriar, classificar e agrupar. A cardinalidade, a contagem sincronizada, a correspondência biunívoca, o reconhecimento e construção de padrões de repetição e de crescimento foram saberes desenvolvidos.

2.5. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)

Gostaríamos de referir a utilização que fizemos do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), que nos permitiu um conhecimento mais aprofundado do grupo com o qual trabalhamos. Foi um meio que nos ajudou a descobrir os níveis de implicação e bem-estar emocional de cada uma das crianças e

assim envolvê-las nas diferentes propostas de trabalho. Como referem Portugal e Laevers (2010)

o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas. A utilização do SAC permite ao educador perceber atempadamente quais as crianças em risco de desenvolvimento e organizar o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento (p. 17).

Na perspetiva de conhecer mais e melhor cada uma das crianças, nos diferentes momentos de reflexão sobre o trabalho realizado ao longo do dia, usámos a ficha 1g com o objetivo de avaliar os níveis de bem-estar emocional delas, a ficha 2g que nos permitiu uma análise reflexiva em torno do grupo e contexto e a ficha 1i que permitiu avaliar as competências pessoais e sociais do grupo (cf. Apêndice n.º 4). Assim, procurámos estar atentas à individualidade de cada criança, adaptando cada momento da nossa prática pedagógica aos interesses, motivações e curiosidades manifestadas. Procurámos apoiá-las no seu desenvolvimento e contribuir para uma pedagogia aberta e flexível, bem como formar para o Saber Ser, Saber Estar e Saber Fazer.

2.6. As Práticas Pedagógicas e a Planificação

A prática pedagógica do educador é determinada, particularmente, pela formação académica recebida, pelo contacto direto com as crianças e pela partilha profissional entre educadores. A experiência vivida influencia e molda a forma de trabalhar do educador, tornando-o empenhado nas suas práticas e aberto a uma re(construção) contínua. A aprendizagem é um processo inacabado; o educador é alguém que reflete e procura utilizar os instrumentos mais adequados para orientar a sua prática educativa.

No JI onde decorreu o estágio de EPE, privilegiava-se a Metodologia de Trabalho de Projeto. As intenções educativas centravam-se no desenvolvimento de um currículo articulado, de modo a que os objetivos a atingir se traduzissem em experiências de aprendizagem ativas e significativas, numa perspetiva de quem olha

a criança como um todo. Esta abordagem é coerente com a perspectiva de que “o currículo pretende-se não determinado por normas externas (...), mas atendendo às necessidades e identidades das crianças...” (Portugal & Laevers, 2010, p. 41). É evidente que sob esta perspectiva o educador deverá promover a articulação entre as diferentes áreas do saber. Segundo a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, “o currículo em educação de infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Ministério da Educação, 2011). As crianças, autoras do seu próprio saber, têm direito a expressar o que veem, o que sentem, o que pensam e como desejam fazer.

Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) a criança é vista como “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 16). Cabe ao educador, na elaboração da planificação, ter em conta os conhecimentos, as vivências e os interesses manifestados pelo grupo de crianças pois, só assim consegue dar espaço para que cada uma se ouça a si mesma e verbalize o que sente. Esta ideia é sublinhada por Serra (2004) quando afirma que “crianças e educadora elaboram conjuntamente um plano de ação, que integra e dá sentido às actividades vividas pelo grupo...” (p. 51). Foi constatado por nós no início do estágio, fase da observação, que a Educadora Cooperante procurava criar condições que desenvolvessem actividades em todas as áreas curriculares, dando oportunidade à exploração de materiais diversificados e procurando conduzir cada uma das crianças a níveis positivos de autonomia. Era ainda dada uma atenção particular às conversas de grupo, à hora do conto e à dramatização. As planificações eram diárias e possíveis de alteração, sempre que fosse necessário (cf. Apêndice n.º 5).

Após a observação que fizemos do trabalho desenvolvido pela Educadora Cooperante, iniciámos a nossa prática pedagógica tendo o cuidado de dar continuidade às metodologias por ela utilizadas, a fim de que as crianças não fossem afetadas pela mudança.

3. ITINERÁRIO DE ESTÁGIO

Neste capítulo pretendemos descrever com detalhe algumas das experiências de aprendizagem vividas pelo grupo de crianças e pelos adultos intervenientes, no decorrer do estágio em EPE. Como não nos é possível apresentar todas as experiências vivenciadas, selecionámos aquelas que consideramos dar uma visão global do trabalho realizado. Foi nosso objetivo desenvolver com as crianças atividades que proporcionassem aprendizagens integradas. Assim, procurámos desenvolver planificações ajustadas ao grupo de crianças que nos foi atribuído, tendo em conta as particularidades de cada uma.

3.1. A Primeira Fase - Reconhecer e Observar o Contexto Educativo

Numa primeira fase da nossa prática educativa, que decorreu durante três semanas (6 a 22 de março de 2013), procurámos estar atentas a tudo o que acontecia na sala: a interação da Educadora Cooperante com as crianças e os interesses, os gostos e as intervenções pertinentes dos diversos elementos do grupo. Nesta fase predispusemo-nos a colaborar e agir em todas as situações conducentes à construção das aprendizagens das crianças. Assim, “para compreender o que é a criança e como ela aprende, o adulto deve primeiro aprender a observar. A observação é a consideração das ações, dos comportamentos e das produções das crianças ou do grupo de crianças, tendo apenas valor na medida em que se observam as situações tal como elas são, isto é, sem intervir para as modificar” (Vayer, Cruz & Guerra, 1999, pp.13-14).

3.2. A Segunda Fase - Integração Progressiva no Contexto Educativo

A segunda fase de estágio compreendeu quatro semanas (3 a 26 de abril). Neste momento a nossa prática tornou-se mais interventiva; a partir da observação realizada no contexto de sala foi-nos possível edificar as planificações das atividades diárias. Estas foram realizadas em colaboração com a colega de estágio. A Educadora Cooperante foi presente nos momentos de intervenção, com o objetivo de colaborar e apoiar.

3.3. A Terceira Fase - Implementação e Gestão de um Projeto Pedagógico

A terceira fase teve a duração de cinco semanas (2 a 8 de maio e 22 a 19 de junho) e foi dedicada à implementação e gestão do Projeto *Mares Sem Fim*, tendo como suporte a Metodologia de Trabalho por Projeto, metodologia esta, usada pela Educadora Cooperante. Como refere Ferreira (2009) “a metodologia de trabalho de projecto consiste numa forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino-aprendizagem por projectos pedagógicos” (p. 144), envolvendo educador, crianças, instituição e comunidade. Esta metodologia enriquece, estimula e intensifica a curiosidade e as aprendizagens emergentes das crianças.

4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE SALA

Projeto I – O Homem Disfarçado

A nossa intervenção iniciou-se com o desenvolvimento do miniprojecto *O Homem Disfarçado*. A ideia surgiu na reunião de departamento, a propósito da comemoração do aniversário de Fernando Namora, “Patrono” das escolas do Agrupamento. Para dinamizar este projeto, requisitámos à Biblioteca Municipal o livro: *O Homem Disfarçado*, de Fernando Namora com o objetivo de levar as crianças a descobrir a importância do autor. Ao apresentá-lo, lançámos-lhes algumas

questões : “o que temos aqui?”... “o que vemos na capa?”... “qual a diferença entre este livro e aqueles que temos na sala?”... “quem é o autor?”... Após este momento de diálogo apresentámos uma caixa-surpresa que continha diversos objetos alusivos à vida pessoal e profissional do escritor com a finalidade de gerar “discussão”. A exploração dos elementos foi mote para a descoberta da utilidade dos vários objetos no domínio da matemática e conduzir as crianças a noções de quantidade e de número.

A propósito do nome da obra *O Homem Disfarçado* criámos espaço para o desenvolvimento da oralidade, levando-as a verbalizar o que é um disfarce. De seguida propusemos o registo gráfico de uma pessoa disfarçada dando liberdade à criatividade de cada criança. Num terceiro momento, as crianças manifestaram desejo de elaborar a capa do livro *O Homem Disfarçado*. Procurámos encontrar os elementos necessários para a construção da figura. As crianças descobriram que com uma caixa de cartão, podíamos construir a capa. Para a tornar mais parecida com o original, mostraram desejo de lá colocar a imagem do disfarçado. Assim, combinámos fazer pasta de papel. Demos-lhes jornais que rasgaram em tiras.

Constatámos que algumas delas apresentavam alguma dificuldade em rasgar, limitavam-se a puxar o papel. Depois desta comprovação executámos o movimento de rasgagem sobrepondo as nossas mãos às das crianças. De seguida, o papel foi introduzido na água, e as crianças, de forma rotativa, foram amassando o papel. No dia seguinte, juntamos-lhe cola. O passo seguinte consistiu na questão: “o que é um disfarçado?”; as crianças expressaram várias respostas e criaram uma história a partir da qual decidiram que a figura a colocar na capa do livro, seria um polícia. A capa foi ainda enriquecida com colagens de desenhos executados por elas. Enquanto esperavam para participar nesta atividade, outras exploraram livremente a pasta de papel e criaram figuras relacionadas com o tema tratado. Na sequência deste projeto as crianças despertaram para a descoberta das letras; mostraram desejo de fazer cópia de algumas palavras para, como elas diziam, “ser escritor”. Depois de terminado o projeto, todo o trabalho das crianças fez parte da exposição realizada pelo Agrupamento sobre Fernando Namora (cf. Apêndice n.º 6).

O Projeto II – *O Espantalho*

No âmbito da comemoração do 10.º aniversário da Biblioteca Municipal, a Câmara lançou o desafio, às escolas, de construírem um espantalho, proposta que a Educadora Cooperante decidiu aceitar. Lançámos a ideia às crianças que aderiram com entusiasmo. A motivação surgiu a partir da nova estação do ano, a primavera e foi dado espaço a cada uma para verbalizar situações inerentes à proposta. Estes momentos eram um espaço de enriquecimento vocabular e crescente domínio da linguagem. Depois da contribuição de todas as crianças, chegou-se à descoberta da importância dum espantalho no meio das culturas. Esta situação despoletou nelas o desejo de construírem um espantalho e de descobrirem o necessário para a sua construção.

Procedemos ao registo em teia dos materiais indispensáveis e à medida que se iam voluntariando para trazer o que era preciso, escreviam o seu nome na teia. Este momento serviu-nos para, através do manuseamento de tecidos, desenvolvermos a área da matemática; ordenar os tecidos por tipo, cor, textura, tamanhos e conjuntos... Com os conjuntos de diferentes cores e padrões, levámos as crianças à descoberta da noção elementar de interseção. Elaborámos ainda um pictograma onde contaram e registaram o número de cores dos tecidos existentes. Chegámos à concretização do miniprojecto *O Espantalho*, atividade que contou com o agrado e empenhamento de todas. Após a sua conclusão foi colocado na horta do JI e posteriormente transportado para o jardim da Biblioteca Municipal (cf. Apêndice n.º 7).

O Projeto III – Implementação de um Projeto Pedagógico *Mares Sem Fim*

O Projeto *Mares Sem Fim* desenvolvido na sala de estágio de EPE foi-nos sugerido pela Educadora Cooperante, que considerou que as crianças estariam predispostas à descoberta do mar, uma vez que alguns dos pais pertenciam à Associação *O mar longe da Costa* e as crianças viviam com entusiasmo este interesse familiar. Após a reflexão sobre esta temática, pensámos fazer aparecer entre elas uma caixa “mágica”. Sentadas no tapete, apresentámos a caixa. Procurámos que

as crianças pusessem a imaginação em “ebulição” tentando descobrir o que ela continha. Foram lançadas imensas ideias até que uma criança verbalizou o facto de a caixa ser azul e deduziu que devia conter coisas do mar. Neste momento foi-lhes proporcionada a possibilidade de descobrirem o que a caixa continha; encontraram diversos elementos marinhos que foram sendo descritos por elas. Valorizámos esta ocasião estimulando a participação ativa das crianças.

No momento seguinte, pensaram que poderiam ilustrar a caixa para que todos soubessem o que continha e decidiram desenhar elementos sobre o tema. Tínhamos sempre presente a importância de estarmos atentas às sugestões das crianças. Como refere Guzman (2012), a escuta implica duas ações: escutar e ser escutado. Como tal, é crucial para o educador compreender que “a criança traz consigo uma bagagem cheia de valores, ideias e experiências vividas em casa” (p. 18) e que deverão ser acolhidas e alargadas no jardim-de-infância. Nesta perspetiva, iniciámos uma chuva de ideias sobre o tema, para dar início à construção da teia do projeto. Assim, formulámos duas questões: “o que sabemos sobre o mar?”, “o que queremos saber mais?” (cf. Apêndice n.º 8). Durante a elaboração da teia, as crianças mostraram interesse em construir um submarino e cada uma desenhou um.

Após este registo, chegou o momento da escolha do modelo de submarino idealizado por elas. A escolha recaiu sobre o desenho mais votado. Nesta perspetiva, tivemos a preocupação de lhes mostrar imagens de um submarino real. As crianças observaram-no e foram estabelecendo comparações com outro tipo de embarcações. Foram fazendo descobertas e a maior era que o submarino mergulhava e tinha uma configuração muito diferente dos outros barcos. Foi um momento de enriquecimento vocabular pelas muitas palavras novas que a situação nos proporcionou.

A situação seguinte consistiu na procura de materiais que facilitassem a elaboração do submarino. As crianças sentaram-se no tapete da sala, afixámos no placard uma folha de papel de cenário, na qual escrevemos a palavra *Submarino* e colocámos duas questões às crianças: “o que vamos precisar para o construir?” e “quem traz o que vai ser necessário?”. Iniciámos a construção da teia com as ideias que iam propondo, tendo o cuidado de as registar. As crianças decidiram que cada

uma iria trazer de casa alguns dos materiais indispensáveis para a elaboração do submarino. Na sequência desta decisão procedeu-se à construção do submarino, momento este que foi vivido com muito entusiasmo, criatividade e alegria por parte das crianças e aproveitado por nós para desenvolver aspetos sensoriais, texturas e cores.

Na fase seguinte, partindo da circunstância de o submarino poder mergulhar, fomos à descoberta dos habitantes das zonas mais profundas do fundo do mar. E assim, na área da expressão plástica pintaram esponjas do mar, algas, anémonas, corais, polvo e outros animais marinhos que as crianças decidiram que deveriam ser colocados junto às janelas, para simular o fundo do mar e aí colocar o submarino (cf. Apêndice n.º 9). Assim, íamos registando as ideias por elas manifestadas e nesta sequência, foi sugerido pelo grupo, a invenção de uma história que poderiam dramatizar e apresentar numa festa aos outros grupos.

Após esta atividade, as crianças começaram a sugerir sugestões para a elaboração da história. Registámos as ideias por elas lançadas e na perspetiva de enriquecimento do momento, apresentámos a história do *Polvo Coceguinhas* que despertou muito entusiasmo por parte das crianças. Assim, decidiram que do entrelaçar da história por elas criada e da história do Polvo Coceguinhas, iriam apresentar um teatro e o título final seria o da segunda história. Desta experiência de aprendizagem emergiu a proposta de necessitarmos de um apresentador, um palco, música, dança, canções e fatos para concretizarmos o teatro.

No momento posterior, começámos a definir formas de apresentar a dramatização e as crianças começaram a verbalizar ideias com as quais construímos a teia para a realização do teatro: *O Polvo Coceguinhas*. Pouco a pouco, decidiu-se quem iria representar as várias personagens da história, como se procederia à reorganização do espaço, a data da divulgação e qual o público-alvo. Sugeriram ainda a necessidade de se elaborarem convites para as outras salas e executarem um painel de divulgação do projeto. Mediante estas propostas achámos pertinente mostrar às crianças um pintor que privilegiava o mar na sua obra, *Romero Britto*.

Para tal, possibilitámos às crianças o contato com o pintor, através de diálogos sobre a vida e obra e ainda a visualização de alguns dos seus quadros, via *internet*. As crianças mostraram preferência por três quadros com peixes, e escolheram dois que serviram de inspiração para a elaboração dos convites. Dando continuidade aos interesses das crianças, distribuímos folhas de papel que pintaram e usaram para elaborar os convites. Estes foram posteriormente distribuídos às salas B e C (cf. Apêndice n.º 10).

O projeto continuou tendo as crianças reconhecido serem capazes de executarem trabalhos interessantes que poderiam ser apresentados às outras salas, através de um teatro dramatizado. Num outro momento, proporcionámos ao grupo explorar um novo material, os blocos lógicos: conjunto de peças geométricas organizadas por quadrados, retângulos, triângulos e círculos que lhes permitiram pegar, observar e identificar os atributos de cada peça, desenvolvendo as primeiras noções de operações lógicas e suas relações de correspondência e classificação. Segundo Mendes e Delgado (2008) “é importante que as crianças sejam envolvidas em atividades nas quais tenham de observar e manipular objetos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas” (p. 19).

O manuseamento livre dos blocos lógicos fez despoletar na sua imaginação combinações variadas que as levaram a construções imaginativas, tais como: peixes, casas, barcos, bolos, gravatas, garrafas, chupa-chupas... Após esta atividade uma das crianças verbalizou que iria, com as figuras geométricas, construir um animal marinho. Esta situação foi motivo para o resto do grupo, com as mesmas figuras, criar animais marinhos (cf. Apêndice n.º 11). Foi desencadeado um animado diálogo onde cada uma foi explicitando a sua representação.

Como referem Mendes e Delgado (2008), é tarefa do educador encorajar “as crianças a explicar as representações que vão fazendo” (p. 22). É essencial despertar a consciência crítica na criança, “já que ao efetuarem construções com objetos as crianças realizam também uma construção mental” (*idem.*, *ibidem*, p. 24). Prossequindo no desenvolvimento do trabalho sobre o mar, surgiu a reflexão: *Por*

que é que a água do mar é salgada? Esta questão gerou entusiasmo na procura de resposta. Começámos por falar sobre o mar, apresentar uma garrafa de água salgada que serviu para as crianças provarem e descobrirem o seu sabor. Experimentámos água doce e fizemos comparações. De seguida sugerimos deixar duas taças, uma com água salgada outra com água doce, ao sol. Questionámos o que iria acontecer e as respostas foram variadas.

A conclusão a que chegámos foi que em ambas as taças a água se evaporou, mas na de água salgada ficaram depositados cristais de sal. Perscrutar o pensamento das crianças conduzindo-as ao pensamento crítico é essencial para estimular o conhecimento científico. Glauert (2004) sublinha que “a curiosidade é um ponto de partida fundamental para a aprendizagem” da ciência (p. 73), pois favorece atitudes de cooperação, de perseverança e disposição, para realizarem perguntas sobre os fenómenos observados.

Perspetivando a execução do cenário para a festa final apresentámos às crianças material que levou à elaboração de massa de sal. Com este material as crianças criaram diversos elementos do mar que depois colocaram num mural marinho, a servir de cenário para a festa final do projeto. Esta situação de aprendizagem também nos serviu para lhes proporcionar a descoberta de fonemas e grafemas através dos seus próprios nomes e dos nomes dos animais construídos.

A diversidade dos materiais utilizados no nosso Projeto revelou-se essencial para motivar e envolver o grupo de crianças. Proporcionámos-lhes mais uma experiência “*Flutua ou Afunda?*”, apresentando-lhes materiais como madeira, clip, maçã, rolha, pedra, plástico, batata, esferovite, que elas manusearam livremente. De seguida confrontámo-las com a questão: “o que acontece a cada um destes objetos quando introduzidos na água?”. Provocámos um *Brainstorming* interessante. A partir daqui realizámos a experiência para que cada uma das crianças descobrisse que a flutuação dos objetos depende do peso.

Outra situação proporcionada foi a discriminação de sons. Apresentámos uma gravação com “vozes” de vários animais marinhos, com o objetivo de identificarem e os reproduzirem na dramatização da história *O Polvo Coceguinhas*.

A fase seguinte foi dedicada à preparação da dramatização. Esta situação de aprendizagem permitiu às crianças comunicar, expressar sentimentos e ações, assim como potenciar a capacidade de atenção/concentração. Após todo o percurso de preparação, chegou-se ao momento de apresentarem o teatro. Acolheram os colegas das salas B e C, sendo as boas-vindas proferidas por uma estagiária. A dramatização terminou com um lanche-convívio, subjacente ao tema do mar (cf. Apêndice n.º 12). Participaram todas as salas do II do nosso estágio, bem como os adultos envolvidos.

Terminada esta atividade, as crianças fizeram a avaliação do Projeto *Mares Sem Fim*. Consideraram que tinha sido muito divertido, alegre e que lhes permitiu fazer descobertas. No momento seguinte, realizaram um registo gráfico onde tentaram descrever a experiência vivida. Proporcionando ainda uma atividade lúdica às crianças, no espaço exterior, apresentámos o jogo *Caça ao Tesouro*. Nas diferentes etapas havia tarefas a cumprir o que o tornou competitivo. Para as crianças foi desafiante chegar ao fim e descobrir o tesouro. Foi um momento de grande brincadeira, que permitiu reforçar habilidades sociais; afetividade, sociabilidade e interação.

5. REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA NA EPE

O estágio realizado na EPE permitiu-nos assimilar experiências educativas que condicionaram positivamente a nossa prática pedagógica. Tomámos consciência que é através de uma aprendizagem ativa e participada que as crianças se tornam construtoras do seu próprio saber. Para Oliveira- Formosinho e Formosinho (2013) “crescer em participação é facilitado quando a criança sente que ele/ela “pertence aqui”, porque ela/ele é respeitada(o) e respondida(o)” (p. 34). Foi nossa preocupação ajudá-las em todos os momentos de aprendizagem, respeitar a sua individualidade e acompanhar os ritmos diferenciados de cada uma.

Tivemos presente a importância de despertar e apoiar as crianças para a tomada de iniciativa perante as atividades a desenvolver, bem como implicá-las no desenrolar da planificação. Como refere o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto o educador “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo...” (Ministério da Educação, 2001). Tendo em conta estes desafios procurámos também, no decorrer da nossa ação, valorizar os conhecimentos e as competências de que as crianças eram portadoras. Perante os desafios encontrados, considerámos primordial refletir sobre a nossa prática educativa e propiciar às crianças uma prática sustentada nos seus interesses.

As reflexões feitas durante a nossa prática pedagógica permitiram-nos ir (re)descobrimo e re(definindo) quotidianamente as estratégias utilizadas. Para Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) “ser profissional reflexivo é fecundar as práticas nos princípios e nas teorias antes, durante e depois da ação, é interrogar para resignificar o que já está feito em nome da sustentação que constantemente o reinstitui” (p. 10). Demo-nos conta que o nosso papel junto das crianças consiste em proporcionar-lhes um ambiente que propicie a sua autonomia e as motive para serem capazes de ultrapassar os obstáculos com que se vão deparando no dia-a-dia.

O nosso olhar atento às atividades desenvolvidas pelas crianças, ajudaram-nos a perceber o seu envolvimento e grau de participação em contexto de sala. As

produções gráficas foram outra forma de observação do percurso de que as crianças foram autoras, e, através delas reconhecer os progressos que iam fazendo. O registo de produções elaboradas em grupo, permitiram-nos constatar o poder de imaginação, espontaneidade e flexibilidade que as crianças demonstram quando têm voz ativa no processo educativo. Refletir sobre as nossas intenções educativas foi fundamental, pois permitiu-nos cultivar o espírito intencional, escutar interesses e observar dificuldades que nos desafiaram a encontrar meios para responder a cada uma e ao grupo. Como referem Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio e inovação em pedagogia...” (p. 70). Integrar as crianças na avaliação semanal, foi considerada por nós importante; as suas sugestões levaram-nos a caminhar por percursos de flexibilidade e deste modo reconhecemos não fazer sentido reger-mo-nos unicamente pela planificação inicial, mas desenvolver “a discussão, a negociação, a troca de ideias, o confronto, a argumentação, reconhecendo o outro como espaço de aprendizagem” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 127). O recurso ao registo fotográfico foi outro meio utilizado, que nos permitiu refletir sobre as múltiplas experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças.

PARTE II – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PARTE II - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DE ENSINO

O Professor⁵ é alguém que possui competências para ensinar e desperta com a sua arte de educar aqueles a quem se dirige, sejam eles crianças⁶ ou adultos. De acordo com Roldão (1999)

fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente pôr os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino - o professor (p. 114).

Aprender abrange um processo de comunicação recíproca, através do qual professores e alunos trocam experiências de ensino-aprendizagem e ensinar é também estar disponível para aprender. Constatámos que aos professores cabe a capacidade de desenvolver o saber educativo, a autonomia, poder de decisão, e a aptidão de refletir sobre as suas práticas, de modo a tomar resoluções que conduzam a uma análise dos resultados obtidos e partir para uma gestão de novas ações. A escola é um local que reúne pessoas desafiadas a aprender, e nesta perspetiva tem a obrigação de possuir meios humanos, capazes de corresponder às expetativas de quem quer progredir positivamente.

Segundo Fernandes (1997, p. 33, citado por Braga, 2001)

o conhecimento do professor resulta, por um lado, de um processo aquisitivo (conhecimento sobre e para o ensino) e, por outro, de um discurso sobre a prática ou modo de acção (conhecimento prático dos professores, o que pressupõe que o conhecimento do professor é um saber, ou conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas

⁵ Estamos cientes da importância do uso dos dois géneros, mas por razões de facilidade de leitura, a palavra professor será usada unicamente no género masculino.

⁶ O uso da palavra crianças quando utilizado refere-se aos alunos.

escolares reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, expectativas, dilemas (p. 61).

Reconhecemos que segundo Cunha (2008) “o desenvolvimento pessoal, social, ético, profissional e científico do professor, a formação, é um processo eminentemente pessoal, construído pelo próprio sujeito, baseando-se nas suas vivências, nas suas experiências, motivações e projetos de vida” (p. 99).

Compreendemos que a dimensão profissional do professor está intimamente ligada à dimensão relacional; a ligação que o docente estabelece na sala de aula com os alunos⁷ depende da forma como o professor imprime o seu cunho pessoal. De acordo com Formosinho (1992, p. 30, citado por Cunha, 2008) o professor deverá ser “uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem (...), investigador do que ensina, facilitador do que aprende...” (p. 54).

O professor é aquele que ao longo da vida procura desenvolver um trabalho dinâmico, atualizado e motivador, aquele que através da prática é capaz de desenvolver o seu próprio quadro interpretativo sobre o ato educativo, aquele que reflete de modo sistemático acerca das experiências práticas e aposta na área do saber e do saber fazer, como fundamentais ao ato pedagógico.

⁷ Estamos cientes da importância do uso dos dois géneros, mas por razões de facilidade de leitura, a palavra aluno(s) será usada unicamente no género masculino.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

2.1. O Contexto de Intervenção no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A **escola** é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. A escola é um **espaço de relações**. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, do seu projeto e dos seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (Freire, 2001, p. 11).

Uma grande necessidade sentida no estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) relacionou-se com o conhecimento da dinâmica da escola, a funcionalidade da sala de aula, a prática pedagógica da Professora Titular de Turma⁸ bem como conhecer o grupo de alunos com quem iríamos tecer interações continuadas. A escola onde decorreu o estágio do 1.º CEB está inserida num Agrupamento de Escolas, pertencente ao distrito de Coimbra. Geograficamente situa-se numa zona rural, onde predomina a cultura do arroz e do milho. Os seus habitantes dedicam-se maioritariamente aos setores secundário e terciário, aparecendo a agricultura como uma atividade complementar. Gostaríamos de fazer referência ao património histórico e natural, destacando a Reserva Natural do Paul de Arzila e o Paul do Taipal, zonas especialmente procuradas por escolas que pretendem descobrir o habitat natural de alguns animais e plantas.

O primeiro contacto com a escola onde decorreu o nosso estágio, aconteceu através de uma visita guiada a todo o edifício pela Professora Cooperante. Considerámos o espaço de ensino agradável e adequado ao bem-estar dos alunos. No ano letivo anterior 2012/2013, frequentaram uma outra escola que por não proporcionar condições favoráveis a uma correta prática pedagógica, foram transferidos para uma EB 2/3, constituída por três blocos: no bloco A, existiam salas

⁸ O termo Professora Titular de Turma ou Professora Cooperante será utilizado para designar a mesma pessoa.

de aula destinadas ao 2.º ciclo; o bloco B era constituído por salas de aula, sala de professores, laboratórios e sala de informática e no bloco C existia o bar, o refeitório, a reprografia, a biblioteca e um salão que servia para os alunos exporem trabalhos desenvolvidos a nível de sala de aula ou em família e que, algumas vezes, eram postados a concursos pelos professores do 1.º CEB. O bloco A não era isolado dos outros blocos; havia um corredor que o ligava e que permitia o acesso dos alunos à cantina da escola para almoçarem. A sala destinada à turma do 1.º CEB situava-se no bloco A e verificou-se que era apreciada por todos os alunos, uma vez que trouxe vantagens superiores às existentes na sala da escola anterior. A mudança de escola foi considerada muito vantajosa, permitindo aos alunos um conjunto de ofertas educativas que possibilitaram vivenciar atividades diversificadas no âmbito do desporto escolar, da informática, da escuta e dinamização de histórias na biblioteca, assim como de um ATL, no qual eram desenvolvidas atividades de expressão plástica, dança e jogos, dinamizadas por duas animadoras socioculturais.

Exteriormente a escola EB 2/3 estava envolvida por áreas verdes, onde se destacavam plantas e árvores diversificadas. Este espaço era aproveitado pelos alunos, durante os intervalos, para jogarem, interagirem entre si e praticarem atividade física. O facto do espaço envolvente ser de grande dimensão permitia fruir de um campo de futebol onde os alunos realizavam atividades de expressão físico-motora. A escola concedeu ainda o Pavilhão Gimnodesportivo, a fim de usufruírem de atividades promovidas pelo plano Boccia, integradas no desporto escolar e orientadas por um professor de Educação Física (cf. Apêndice n.º 13).

A sala destinada aos alunos do 1.º CEB encontrava-se equipada, com materiais didático-pedagógicos de qualidade e dispunha de material informático que permitiu utilizar estratégias alternativas, facilitando a lecionação das aulas com maior criatividade e diversificação de metodologias para os alunos e professores.

As aulas no 1.º CEB tinham início às 9h. Das 12h20 às 13h50 decorria o intervalo da hora de almoço; findo este dava-se início ao período da tarde. O término do dia nem sempre acontecia à mesma hora. À segunda e quinta-feira as aulas

terminavam às 17h.30, com as atividades de enriquecimento curricular (AEC). À terça, quarta e sexta-feira as aulas terminavam às 16h.00⁹.

A equipa educativa era constituída pela Professora Titular de Turma do 1.º CEB, por um Professor de Apoio Educativo (AE) e três Professores dinamizadores das AEC's: a Professora de Inglês, a Professora de Atividade Física e Desportiva e o Professor das Expressões Artísticas. Apraz-nos referir o importante papel desempenhado pelas Auxiliares de Ação Educativa na colaboração que prestavam à equipa docente, assegurando o acompanhamento e a segurança dos alunos nos espaços do recreio, mantendo a funcionalidade dos edifícios, bem como o asseio destes últimos e dos espaços envolventes.

2.2. A Sala da Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A sala de aula é um espaço a ser considerado pelo professor e alunos como um lugar apelativo, agradável e promotor de bem-estar. O facto de todos se sentirem bem promove o conforto físico e mental que conduz a uma vontade efetiva de trabalhar e aprender (cf. Apêndice n.º 14).

De acordo com Arends (1995)

um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades são satisfeitas de forma a que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor (p. 129).

Na sala onde desenvolvemos o nosso estágio de 1.º CEB verificámos que o espaço era apelativo. Possuía paredes revestidas de janelas que lhe conferiam grande luminosidade; era um espaço cuidado e decorado. Uma das paredes servia para afixar informações relevantes para o bom funcionamento das rotinas escolares, enquanto noutras eram expostos cartazes com informação que servia para apoiar as aprendizagens. As mesas de trabalho eram duplas, fomentando o trabalho

⁹ Retirado do Plano Curricular de Turma 2013/2014

cooperativo e encontravam-se dispostas em U. Consideramos que esta disposição permitia à Professora observar o grau de atenção manifestado por cada aluno e, ao mesmo tempo, proporcionava um contacto próximo. De acordo com Cury (2004) “sentar em forma de U (...) aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima de classe torna-se agradável e a interação social dá um grande salto em frente” (p. 125). Do nosso ponto de vista, esta estratégia é eficaz uma vez que permite uma maior interação entre o professor e os alunos, potenciando a capacidade de observação deste sobre o desempenho escolar. Na sala havia também duas mesas que serviam de apoio ao trabalho da Professora Cooperante e dos estagiários. Verificámos que o trabalho que a Professora desenvolvia junto dos alunos proporcionava um ambiente favorável às suas aprendizagens e sempre que a docente considerava que a mudança de lugar de um aluno beneficiaria a sua capacidade de atenção/concentração, facultava a sua mobilidade dentro da sala de aula.

De acordo com Resendes e Soares (2002) o espaço da sala deverá ir-se “reorganizando com os alunos (...) dando oportunidade a um ambiente propício às aprendizagens num espaço, agradável e estruturante” (p. 47). Reconhecemos que a estrutura da sala de aula, a cooperação, a interação e o diálogo são geradores de um ambiente facilitador de boas aprendizagens. Para Zabalza (1998), “seja qual for a organização da sala de aula, será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças” (p. 262). O professor, pela ação e pelo modo como promove a aprendizagem e cuida os espaços da sala proporciona um ambiente estimulante e diversificado que conduz a experiências enriquecedoras.

Na perspetiva de contribuir para a saúde física e bem-estar dos alunos, havia na sala três armários onde guardavam o material escolar, com a intenção de aliviar o peso excessivo que transportavam nas mochilas. Este espaço servia ainda para arquivar os dossiers de trabalho (cf. Apêndice n.º 15). Nesta linha, Zabalza (1998) refere que a funcionalidade do mobiliário da sala de aula deve adaptar-se às características específicas dos alunos possibilitando autonomia na sua utilização.

2.3. Caraterização da Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A classe é um sistema de vida e de comunicação de onde emergem características próprias. Uma turma não é só o conjunto de crianças seleccionadas (...), mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos (Ferreira & Santos, 1994, p. 29).

Sendo a turma, um sistema dinâmico com características próprias, compete ao professor desenvolver permanentemente uma atitude reflexiva, analítica e torna-se um conhecedor atento e perspicaz da história pessoal de cada aluno e da turma em geral. Exercer a sua ação profissional de forma competente, segura e eficiente é primordial. A turma do 3.º ano, onde decorreu o nosso estágio, era constituída por vinte e cinco alunos, treze rapazes e doze raparigas e as suas idades variavam entre os oito e nove anos, havendo apenas um aluno com dez anos, pelo facto de ter ficado retido no 2.º ano.

A fim de nos situarmos em relação ao contexto social em que se desenvolveu a nossa prática educativa gostaríamos de fazer ainda menção à distância percorrida pelos alunos até à escola. Conforme mostra o quadro 1, a maioria vivia a poucos quilómetros de distância, destacando-se apenas quatro alunos que faziam um percurso maior, de três quilómetros - dois alunos, seis quilómetros - um aluno e cerca de quarenta quilómetros - um aluno. O percurso era realizado, com os pais, em transporte próprio.

Quadro 3 – Caraterização do Grupo de Alunos

Idade	Género		Distância - Casa - Escola – Casa			
	M	F	1 Km	3 Km	6 Km	40 Km
8 anos	13	11	21	2	1	1
9 ou + anos	0	1	25			
Total	13	12				
	25					

Neste grupo, cinco alunos tinham semanalmente AE, encontrando-se dois abrangidos pelo Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAAPI), de acordo com o Art.º 20 do Despacho-Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Durante o nosso estágio, constatámos, na sala de 1.º CEB, que vários alunos se destacavam pela participação ativa, que a maioria demonstrava interesse pelos conteúdos abordados e rapidez na execução de tarefas havendo outros que manifestavam dificuldades de aprendizagem. Destacamos cinco alunos que beneficiavam de apoio educativo individualizado.

O aluno A manifestava dificuldades no acompanhamento das aulas, revelando uma desconcentração quase contínua. Por manifestar este comportamento foi acompanhado pela Professora Titular de Turma e pela Psicóloga. Após a avaliação de diagnóstico pelo gabinete escolar de psicologia, foi encaminhado para os serviços de pedopsiquiatria sendo-lhe diagnosticado Défice de Atenção e Hiperatividade (DAH) e passou a ser medicado a fim de atenuar esta situação e obter melhor desempenho nas diversas áreas curriculares.

O aluno B requeria um acompanhamento mais próximo por parte da Professora Cooperante. Durante as aulas, manifestava falhas graves na compreensão e interpretação das tarefas a fim de as poder executar. Quando solicitado a intervir, manifestava insegurança e ausência de raciocínio lógico. Evidenciava dificuldades na fluência leitora, lendo de um modo soletrado. Mostrava ainda uma ortografia instável, apresentando diversos erros ortográficos durante a escrita de textos, ditados e na concretização dos restantes trabalhos. Relativamente aos trabalhos de casa, muitas vezes não os realizava, deixando transparecer pouco acompanhamento familiar. Reconhecemos a importância dos pais não se demitirem do seu papel junto dos seus filhos e no incentivo ao trabalho escolar. O encorajamento dos pais é essencial pois “as práticas conjuntas casa-família na criação de hábitos de leitura ajudam a aumentar as competências leitoras e, portanto, a diminuir a exclusão social futura proporcionando melhores condições para enfrentar o futuro” (Coutinho & Azevedo, 2007, p.37).

O aluno C, moroso na execução das tarefas, demonstrava insegurança na sua resolução. As áreas da Matemática e do Português eram aquelas em que manifestava maiores dificuldades. O facto de, com frequência, copiar os trabalhos pelos colegas, não o ajudava a superar as dificuldades que apresentava. No momento da correção destes, limitava-se a copiar com lentidão o que via no quadro, sendo quase sempre o último a terminar a tarefa. Observámos ainda que para esta criança quase tudo era motivo de distração, desde o material escolar até a qualquer comportamento dos pares. Exteriorizava uma atitude ausente relativamente a tudo o que se passava na sala, o que o tornava pouco participativo nas aulas.

O aluno D vivia com a mãe e os avós e encontrava-se sob vigilância da Segurança Social, uma vez que já fora retirado à família sendo posteriormente reintegrado. Além de tímido e pouco participativo, as dificuldades mais notórias que apresentava situavam-se ao nível da atenção/concentração, do cálculo/raciocínio, da leitura e da compreensão textual. Mostrava alguma dificuldade em manter o contacto visual com o adulto.

O aluno E apresentava dificuldades a nível da linguagem, da escrita e do raciocínio. As suas dificuldades eram notórias na dicção, demonstrando sinais de gaguez, o que perturbava a capacidade de expressão oral. Era vagaroso na realização dos diversos trabalhos mostrando fragilidades na interpretação textual. Refletia insegurança sempre que solicitado e nas tarefas que implicavam destreza de cálculo. Não conseguia manter contacto visual com o professor e tentava passar despercebido, a fim de não ser interrogado.

O aluno F interagia positivamente com os professores. Quando advertido por algum motivo, aceitava e pedia desculpa. No entanto, manifestava diversas dificuldades a nível da autonomia, requerendo um estímulo constante na realização das tarefas. A docente procurava mantê-lo num lugar perto de si, de modo a encorajá-lo. O aluno revelava dificuldades essencialmente na área da matemática, no cálculo mental e na resolução de situações problemáticas que requeriam agilidade e precisão de pensamento. As suas intervenções, eram por vezes, descontextualizadas. Porém, era asseado na apresentação dos trabalhos.

Mediante as observações dos alunos, constatámos que ao professor cabe saber respeitar a singularidade de cada um, compreender as suas dificuldades e descobrir estratégias específicas a desenvolver. É essencial percebermos que o aluno é alguém único; os alunos não aprendem ao mesmo ritmo, mas necessitam de ser valorizados, estimulados, devendo as aprendizagens contribuir para o seu bem-estar emocional (Ferreira & Santos, 1994). Nesta linha, o professor assume um papel exigente e desafiante, que o chama a desenvolver novas práticas, a não se deixar acomodar, promovendo um trabalho eficiente e motivador, a fim de fomentar o sucesso de todos os alunos. Cabe ao professor ajudá-los a superar as dificuldades adaptando o currículo às suas particularidades. Na perspetiva de Nóvoa (1992) é fundamental que o professor realize “um trabalho de flexibilidade crítica sobre as suas práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25). O professor é alguém em permanente escuta de si e dos alunos. Deste modo, podemos afirmar que devido ao empenhamento da docente, na turma na qual desenvolvemos a nossa prática pedagógica o espírito de amizade existente entre todos, fomentou relações positivas, criando espaço para um diálogo cordial e transparente.

O envolvimento dos alunos nas propostas de trabalho era entusiasmante, sendo que estes demonstravam um interesse particular por temas relacionados com o Estudo do Meio e as ciências experimentais. Nesta perspetiva, Reis (2008) afirma que

a ciência (...) no 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma forma racional de descobrir o mundo, que envolve (1) o desenvolvimento da vontade e da capacidade de procurar evidências, (2) a construção gradual de uma estrutura de conceitos que ajuda a entender vivências do dia-a-dia e (3) a promoção de capacidades e atitudes necessárias à investigação, à resolução de problemas, à colaboração e à discussão (p. 15).

Os alunos eram fortemente motivados para a pesquisa e, sempre que se proporcionava, envolviam os pais na investigação de qualquer assunto na *internet*, ou mesmo consulta bibliográfica. Maioritariamente os alunos deste grupo, na área da matemática, apresentavam capacidades significativas na resolução de problemas, destreza de cálculo e capacidade de explicitar o pensamento lógico. Possuíam um

pensamento organizado e estruturado que lhes permitia manifestar destreza a nível de cálculo mental. Nesta linha, o Ministério da Educação (2007) afirma que os alunos devem lidar com variadas experiências matemáticas que explorem a capacidade de resolverem problemas e potenciarem a agilidade intelectual.

Na área da **Língua Portuguesa**, os alunos mostravam grande interesse por histórias e gostavam de participar em situações que envolvessem aprender de forma divertida, como jogos de palavras, elaboração de textos, rimas. A nível da escrita criativa, redigiam textos utilizando vocabulário apropriado e coerente. Denotavam capacidade de memorização no que concerne a textos e à aprendizagem de vocábulos. Maioritariamente possuíam uma caligrafia adequada. No que se refere à fluência leitora, verificámos ainda algumas fragilidades. Apesar desta circunstância, os alunos já respeitavam os sinais de pontuação conseguindo boa entoação, outros precisavam de se exercitar mais. Relativamente à escrita, o ditado era a atividade onde apresentavam significativas dificuldades.

A área da **Expressão Plástica** era apelativa a todos os alunos. Manifestavam interesses como desenhar, pintar e recortar criando composições diversificadas com materiais reciclados e ilustravam os trabalhos escritos com grande criatividade. Eram elementos participativos e atuantes expondo ideias pertinentes na elaboração de trabalhos e demonstravam desejo particular por trabalhar em grupo sendo possível observar que as interações que estabeleciam entre si se vinculavam pela partilha, pelo diálogo e respeito mútuo. Durante o desenvolvimento do projeto pedagógico *As Cegonhas* foi visível a capacidade de se envolverem em atividades que implicaram a cooperação e o saber trabalhar em equipa. De acordo com Pato (1995), o trabalho de grupo proporciona interações dinâmicas, existindo assim a oportunidade para a partilha de saberes, surge a criatividade através das diferentes opiniões e perspetivas pessoais dos alunos. Para Teixeira (2001, p. 9, citado por Marchão, 2012)

o trabalho em pares na sala de aula favorece a socialização dos alunos, a sua autonomia, a sua autoestima e contribui para o desenvolvimento de capacidades (...). A promoção da interação de pares na sala de aula tem subjacente o aceitar-se que os alunos são capazes de ser os responsáveis pela construção do seu conhecimento” (p. 144).

O clima gerado dentro da sala de aula, predispôs os alunos para um trabalho continuado desenvolvendo em cada um capacidades, competências e atitudes que contribuíram para aprendizagens recíprocas. Parece-nos que estas atividades beneficiaram todos os alunos, mas de forma particular os mais tímidos, que se tornaram mais ativos e participantes na execução de tarefas.

O Plano Curricular de Turma

O contacto com o Plano Curricular de Turma (PCT) permitiu-nos conhecer o diagnóstico geral da turma, as estratégias delineadas e ações a desenvolver a nível individual junto dos alunos. O PCT refletia toda a organização do ambiente educativo bem como os critérios específicos de avaliação no 1.º CEB.

As Práticas da Professora Cooperante

A prática pedagógica da docente do 1.º CEB, caracterizava-se por uma metodologia que privilegiava o Trabalho Cooperativo e a Diferenciação Pedagógica. Como refere Marchão (2012), “um profissional de educação, o educador/professor é alguém que ensina, alguém que tem a função de fazer aprender, de gerar, e gerir processos de aprendizagem em contextos interativos” (p. 88). É de salientar que a mesma trabalhava em estreita ligação com os Encarregados de Educação, desenvolvendo ações em que as famílias se tornavam agentes ativos e inclusivos na sala de aula, criando-se o intercâmbio de experiências entre pais, alunos e docente.

Referimos ainda que o atendimento aos Encarregados de Educação se realizava na primeira e terceira segunda-feira de cada mês, das 15h00 às 15h 30m. Durante o estágio de 1.º CEB constatámos que o envolvimento parental é essencial, pois

a escola deve ser vista cada vez mais pelos pais, como uma parceira na educação dos seus filhos, uma comunidade educativa, na qual, participam ativamente todos os elementos que dela fazem parte, corpo docente, não docente, alunos, pais e Direção da Escola (Asseiro, 2005, p. 88).

Neste sentido, todas as manhãs, a docente reservava um espaço para o diálogo com os alunos, de modo a perceber o grau de envolvimento dos pais, face a algum trabalho, informação ou pedido de participação que lhes tinha sido solicitado. Estes

momentos de encontro criavam espaço para os alunos se expressarem sobre situações que poderiam ter sido duvidosas para as famílias.

Após este momento de diálogo iniciavam-se as rotinas diárias de sala de aula. A professora era auxiliada, rotativamente, por um aluno responsável por diversas tarefas tais como: distribuição e recolha dos TPC, dos materiais, dos cadernos diários, dossiers e dos manuais, da entrega das grelhas de observação/avaliação, de comportamento e respetivo material escolar.

Apraz-nos registar que a docente desenvolvia o seu trabalho tendo subjacente as particularidades de cada aluno. Como referem Hohmann e Weikart (2011) é importante que o professor percecione o aluno como competente, que ajude a desabrochar o seu potencial e reconheça as suas capacidades. O facto de atendermos à individualidade de cada aluno e criarmos espaço para que possa intervir, desenvolve capacidades de aquisição para novas aprendizagens. Na nossa prática reconhecemos a importância de conhecer cada aluno em profundidade, as suas histórias pessoais, os seus pontos fortes e fracos, intuindo as suas dificuldades. Na perspetiva de Marchão (2012) “a forma como o adulto intervém ao longo do dia, como se relaciona com as crianças, em diferentes interações é um factor decisivo de qualidade, logo de influencia na aprendizagem das crianças” (p. 104).

Temos presente a importância de sermos elemento moderador nas interações dos alunos, aproveitando todos os momentos para motivar a formação cívica e desenvolver valores, levando-os a tomar consciência das suas ações e a assumir as suas consequências. Para Nogueira *et al.* (2011), “a escola, como espaço de socialização onde as crianças passam grande parte do seu tempo, tem que cada vez mais tomar a seu cargo a formação moral e cívica” (p. 50).

Consideramos importante, na nossa relação com os alunos, desenvolver o respeito pelo outro, pela regra, pela rotina e por todo o espaço envolvente. Ajudar cada aluno a desenvolver-se equilibradamente com atitudes e valores positivos, ajudam-no a integrar-se na sociedade como pessoa livre e autónoma. O Saber Ser, o Saber Estar, o Saber Fazer e o Saber Aprender, são finalidades da educação a nível deste ciclo de aprendizagem. A relação que o professor estabelece com os alunos, a

forma como os valoriza, respeita e estimula, constitui também um modelo para as relações que os alunos estabelecerão com os demais colegas (*idem., ibidem.*). A qualidade de interação estabelecida com os alunos é fundamental, para que o seu processo de desenvolvimento/aprendizagem aconteça. Na verdade “as crianças precisam de afeto, precisam de ser compreendidas, precisam de ser estimuladas nos seus processos cognitivos e de construção de pensamento, precisam de crescer e de aprender a ser autónomos, aprendendo a ser, a estar e a saber” (Marchão, 2012, p. 106). Procurámos que o dinamismo, a criatividade e a capacidade de iniciativa fossem elementos presentes na nossa prática.

2.4. A Dinâmica das Relações Interpessoais na Escola

Uma das condições essenciais para um bom ambiente de trabalho e de equipa diz respeito ao clima relacional que se vive na sala de aula e na escola em geral. A escola é definida por Alarcão (2005) como “uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários com fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal” (p. 44). Nesta ordem de ideias, referimos que o estágio em 1.º CEB demarcou-se pelo diálogo, pela partilha, pela empatia, pelo respeito e pela mútua cooperação entre os diversos agentes educativos, Professora Cooperante/Professores Estagiários/ Professora Coordenadora e demais funcionários.

Para Moita (2012)

a ética diz respeito à possibilidade de nos construirmos reciprocamente. Entre os humanos, a construção de cada um é feita pela interação com os outros. Quando a relação é de sinal positivo, o processo é humanizante. Onde existe respeito e reconhecimento mútuo há reciprocidade na valorização de cada um (p. 34).

O desenvolvimento de relações saudáveis dentro de qualquer instituição é a base para a construção e desenvolvimento de um ensino de qualidade. Deste modo, ser bom professor, um ser eticamente responsável, um elemento agregador, supõe ter verdadeiro espírito de abertura, de tolerância e de empenho na sua prática diária. Estes princípios abrem portas para a comunicação, que reforçada pela reciprocidade

nas relações, conduzem à construção de uma verdadeira identidade escolar. Reconhecemos que o professor é um verdadeiro construtor de relações e promotor do bem-estar de toda a equipa educativa.

2.5. A Planificação das Ações

O caminho percorrido no estágio de 1.º CEB permitiu-nos “arquitetar” a nossa ação pedagógica por meio da planificação. Reconhecemos que os planos de trabalho desenvolvidos sofreram um processo evolutivo e gradualmente ajudaram-nos a traçar um caminho intencional. De acordo com Arends (2008) “a planificação tem consequências naquilo que os alunos aprendem” (p. 95). Acreditámos que planificar consiste em perscrutar os interesses dos alunos e como tal “as planificações são feitas para serem alteradas” (p. 93). Estabelecer um plano significa, por um lado, traduzir uma relação com o programa e portanto com o currículo e, por outro lado, com as condições e características do contexto de aprendizagem (cf. Apêndice n.º 16).

Temos consciência que a planificação deverá ser coerente, adequada ao grupo de alunos, flexível, precisa, promovendo aprendizagens mais ricas. Para Pacheco (1990) “quando falamos de planificação didática referimo-nos ao conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso da ação” (p. 13). Segundo Bullough (1989, citado por Braga, 2001) “a planificação deve ser realizada com o objetivo de manter os alunos interessados e intelectualmente despertos...” (p. 35). Nesta linha, considerámos que as planificações realizadas no 1.º CEB permitiram-nos antever e refletir sobre a prática e descobrir razões para novas formulações.

3. ITINERÁRIO DE ESTÁGIO

Este capítulo retrata algumas das experiências realizadas durante o estágio do 1.º CEB que fizeram parte de um percurso diário, desenvolvido em três fases distintas. Gostaríamos de referir o conjunto de vivências experienciadas junto da Professora Cooperante, do grupo de alunos e dos colegas de estágio. O contacto com esta realidade educativa, com o grupo de alunos, com as metodologias e as estratégias da Professora Cooperante, dotou-nos de meios que nos ajudaram a atuar adequadamente junto dos alunos aquando da nossa prática educativa.

3.1. A Primeira Fase – Reconhecer o Contexto Educativo

A primeira fase de estágio, a fase da observação teve a duração de duas semanas¹⁰, de 14 a 23 de outubro de 2013. A partir do momento em que entrámos na sala de aula de 1.º CEB tornámo-nos observadores participantes. Começámos por constatar que a turma era grande, constituída por alunos desejosos de interagir connosco. Propusemo-nos ir ao seu encontro procurando saber o que estavam a fazer, se precisavam de ajuda nas tarefas que estavam a desenvolver. Pareceu-nos importante circular pela sala para conhecer os alunos e, ao mesmo tempo, dar-mo-nos a conhecer. Procurámos ter um papel interventivo nas atividades diárias por eles realizadas. Os dias dedicados à observação foram imprescindíveis; ajudaram-nos a conhecer o contexto em que nos encontrávamos, permitindo-nos compreender a realidade envolvente.

¹⁰ As semanas de estágio constavam de três dias (2.ª, 3.ª e 4.ª) e não semanas completas.

3.2. A Segunda Fase – Intervenção em Grupo

A segunda fase de estágio decorreu durante uma semana, de 28 a 30 de outubro de 2013. Nesta altura, começámos a planificar as aulas e a intervir em grupo, subdividindo as áreas curriculares pelos três professores estagiários.

3.3. A Terceira Fase – Intervenção Individual

A intervenção individual, decorreu durante nove semanas, de 4 de novembro a 15 de janeiro de 2014. Começar a intervir individualmente foi uma experiência, um desafio pessoal verdadeiramente positivo. Deu-nos a possibilidade de ultrapassar inseguranças e assumir uma atitude responsável e decidida perante o grupo de alunos com quem íamos desenvolver a nossa prática pedagógica. Começámos por acertar o ritmo dos alunos com o nosso, aprendendo a gerir a turma, o tempo e a sermos capazes de lidar com diferentes desafios com que nos íamos deparando ao longo do dia. Partimos assim, à procura de um fio condutor, planificação, que nos proporcionou um trabalho enriquecedor para nós e para os alunos, tendo em conta os seus interesses, centrando neles a ação educativa, adequando as aprendizagens, e abordando transdisciplinarmente os conteúdos. Foi ainda nesta fase que desenvolvemos o Projeto Pedagógico *As Cegonhas*, sob a Metodologia de Trabalho de Projeto.

A Primeira Fase – Observação

A primeira etapa de estágio, como já referimos, foi imprescindível, pois observar a realidade que iríamos enfrentar permitia-nos assimilar gradualmente os processos inerentes à prática educativa. Observar o modo como a Professora Cooperante desenvolvia o trabalho, a forma como abordava os diferentes temas, a sua relação com cada aluno e com a turma, ajudou-nos a refletir sobre a forma como pretendíamos conduzir a nossa prática.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “a observação é um processo contínuo que requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem” (p. 49). Observar, ajudou-nos a conhecer cada aluno e a turma. A interação que se foi gerando fez-nos sentir capazes de fazer crescer um ambiente dialogante e positivo, a desenvolvermos proximidade junto dos alunos.

O empenho permitiu-nos colaborar e apoiar cada um sempre que nos solicitavam. A proximidade proporcionou-nos ir ao encontro dos alunos, verificar as tarefas de cada um e apoiá-los nas diversos trabalhos, enfim, estarmos disponíveis sempre que eles ou a Professora Cooperante necessitassem do nosso suporte. A capacidade de comunicação, pilar fundamental na relação pedagógica, ajudou-nos a estabelecer metas, pontos de vista, a confrontar ideias e a desenvolver um trabalho mais coerente e adaptado aos interesses da turma. Cabe ao professor desenvolver um trabalho diário de reflexão e reajustamento das suas práticas, uma vez que todas as ações educativas promovem o desenvolvimento integral dos alunos (Teixeira, 1995).

A intervenção do professor torna-se mais empenhada na medida em que a fundamenta nas observações que vai realizando nos alunos. Neste sentido, Jacinto (2003) alerta o professor para uma consciência cada vez mais reflexiva e crítica, pois “a prática profissional, para ser reflexiva, deve ter por objetivo a desconstrução e a reconstrução de novos saberes” (pp. 50-51). Portanto, o professor deverá estar sensível e aberto à mudança das suas práticas, sempre que estas não correspondam aos interesses dos alunos. Nesta linha, revemo-nos em alguns autores que mencionam que ser professor reflexivo é:

- “É, antes de mais, uma maneira de estar na vida” (Nunes, 2000, citado por Grilo & Machado, 2005:32).
- “É algo que se aprende, não se ensina” (Pérez Gomez, 1992 citado por Grilo & Machado, *Idem/Ibidem*).
- “E aprende-se ao longo de um processo demorado, continuado e orientado (Rodrigues, 2001) que recorre a múltiplas fontes e estratégias de formação (Pultorak, 1993, 1996, citado por Grilo & Machado, *Idem/Ibidem*).

Nesta fase da observação chamou-nos à atenção um aspeto: a gestão do tempo. Constatámos que a gestão do tempo variava de aluno para aluno, uma vez que têm ritmos de trabalho diferentes. A Professora Cooperante usava como estratégia a determinação de tempo para a execução de uma tarefa definida e assim, aos poucos, os alunos iam aprendendo a gerir de forma mais eficiente o tempo de que dispunham, cultivando um maior desembaraço e agilidade na execução das tarefas.

Pudemos constatar que gerir a turma, o tempo e as tarefas diárias inerentes às diversas áreas curriculares exigia da Professora Titular um grande esforço a nível da autorregulação pedagógica. A par do grande envolvimento que a docente proporcionava à turma, estimulava ao mesmo tempo nos alunos comportamentos socialmente responsáveis. Como afirma Teixeira (1995), o professor é alguém que transforma a sala de aula e desafiado “a deixar de ser aquele que ensina para passar aquele que educa, aquele de quem se espera que leve cada um ao melhor de si próprio” (pp. 92-93). Cabe ao professor desenvolver a sua capacidade reflexiva sobre a sua prática pedagógica e sobre o ser humano que é. Na nossa observação diária percebemos que a docente exercia a sua missão educativa com entusiasmo, o que desenvolveu em nós atitudes positivas face a todo o processo de ensino. Dada a exigência dos conteúdos curriculares, não podemos ignorar os manuais que o Ministério da Educação propõe; daí termos de os utilizar, complementando-os com experiências exteriores de modo a alargar os seus conhecimentos e interesses. O professor criativo torna a sua prática estimulante e significativa para todos os alunos.

A Segunda Fase – Intervenção em Grupo

Na segunda fase de estágio, começámos a nossa intervenção em grupo. Como já referimos erámos três estagiários e o tempo de intervenção foi dividido entre os três. No primeiro momento deparámo-nos com o conceito de planificação, que ainda não estava bem claro em cada um de nós. A Professora Cooperante foi muito colaborante no modo como nos orientou e ajudou a operacionalizar as planificações. Deparámo-nos com a necessidade de orientar a nossa prática educativa, fazendo uma previsão da ação a ser realizada, ou seja, uma planificação. Compreendemos que

planificar é essencial, uma vez que conduz o professor a orientar as suas práticas. A planificação deverá ser desenvolvida em função dos objetivos e metas a atingir e deve ir ao encontro das necessidades e interesses daqueles a quem é dirigida. Formulámos duas questões: Mas, por quê, planificar? Como e para quê? Não encontrámos um significado único para planificação.

Cada professor apresentará o seu, que é pessoal e reflete a forma como olha o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo podemos afirmar que planejar é determinar o que pretendemos do aluno e da turma. Planejar é conceber um projeto que tem de ser visto como flexível e não direcional, isto é, pode sofrer modificações à medida que é projetado e colocado em ação. Planificar ajuda a estruturar a intervenção educativa, a organizar o tempo e a cuidar da qualidade da aprendizagem. Para Rigolet (2006), a planificação deverá proporcionar momentos verdadeiramente significativos para os vários intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Nesta linha, Oliveira - Formosinho e Formosinho (2013) salientam a importância do ato de planificar, afirmando que a planificação deve criar

momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. [Portanto, planificar] “é um processo humanizante (...). É um processo de negociação do currículo com as crianças. A observação e a escuta desempenham aqui um papel central (pp. 48-49).

Como tal, a planificação deve contemplar dimensões essenciais que ajudem o aluno a decidir, a optar, a opinar, a selecionar, a registar tarefas e a partilhar responsabilidades através da negociação democrática. As planificações desenvolvidas procuraram dar continuidade ao trabalho iniciado pela Professora Cooperante, aproveitando todos os momentos para recriar a prática pedagógica, daí que muitos momentos foram vivenciados a aprender de forma criativa e divertida.

A Terceira Fase – Intervenção Individual

A terceira fase de estágio, a intervenção individual, tornou-se significativa no desenvolvimento da nossa prática pedagógica. Passámos de uma prática partilhada para uma prática mais autónoma. A iniciativa partiu da Professora Cooperante, que atendendo ao facto de sermos três estagiários e dispormos de três dias de trabalho,

poderia cada um de nós ser responsável pelo trabalho de um dia por semana e começarmos a intervir individualmente, tornando-se uma mais valia para uma melhor inserção na turma. Embora, cada um se responsabilizasse por um dia determinado, os elementos do grupo de estágio apoiavam-se mutuamente. As planificações que desenvolvemos foram sendo adaptadas no decorrer do tempo. Fomos fazendo ajustes mediante a intencionalidade educativa e os objetivos a atingir em cada aula. Na sequência do desenvolvimento da nossa prática, tivemos sempre presente não avançar para um novo conteúdo sem o anterior estar consolidado. As nossas planificações eram previamente analisadas pela Professora Cooperante, sugerindo ou alertando para algo que fosse necessário rever. Como refere Pacheco (1990), a planificação didática engloba um “conjunto de conhecimentos, ideias e propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar a sua ação” (p. 13). À medida que as intervenções foram acontecendo nas diferentes áreas curriculares da Matemática, do Português, do Estudo do Meio e das Expressões, procurámos criar dinâmicas que promovessem a aprendizagem cooperativa e transversal. Na área curricular da Matemática, procurámos desenvolver um trabalho que desse continuidade ao já iniciado pela Professora e que promovesse práticas criativas na sala de aula. Nesta perspetiva proporcionámos à turma atividades diversificadas. A experiência: *Os Pulmões de um Fumador* despertou interesse nos alunos e permitiu-lhes observar o quanto fumar é nocivo para a saúde do Homem (cf. Apêndice n.º 17).

A propósito da temática da saúde, convidámos uma enfermeira que demonstrou procedimentos a ter em situações de acidente na escola ou em casa. Para comemorar o dia de S. Martinho, os alunos elaboraram um boneco criativo, a partir de material diverso, colocando a sua fotografia. (cf. Apêndice n.º 18).

Na leção da área curricular de Português, a partir dos temas sugeridos pelo manual, abordámos os conteúdos utilizando os recursos disponíveis na sala: o projetor que permitiu mostrar de forma dinâmica esquemas, textos e histórias. Noutros momentos organizámos trabalhos didáticos com o objetivo de se prepararem para as avaliações finais de período. Procurámos implementar criatividade e dinamismo à nossa prática dando-lhes a possibilidade de puderem manusear e

explorar diversos legumes, a sua cor, a textura e o cheiro para a produção de um texto escrito sobre o tema: “o meu legume preferido”.

Outra atividade consistiu no Jogo: *A Caça ao Tesouro*, concretizado a partir de um elemento surpresa que surgiu na sala, um baú; a turma foi convidada a decifrar vários enigmas ao longo de um dia, trabalhando as várias unidades curriculares interdisciplinarmente. Neste mesmo dia na área de Estudo do Meio, partiu-se à descoberta da árvore genealógica. Proporcionámos aos alunos a interpretação de um cartaz: *A família do Pirata Astrolábio*, onde descobriram as várias ligações familiares. A partir daqui compreenderam os laços entre os vários membros das suas famílias (cf. Apêndice n.º 19). Proporcionámos também momentos de escrita coletiva através de textos e mensagens. Para tornarmos os conteúdos gramaticais mais apelativos, criámos o jogo: *A Gramática Natalícia*. O jogo favoreceu a cooperação entre equipas, o cumprimento de regras e a aprendizagem lúdica da gramática (cf. Apêndice n.º 20). Nesta linha e já próximo o Natal desenvolvemos uma atividade de culinária. Para o momento, os alunos vestiram-se a rigor com avental e chapéu de pasteleiro e demos início à exploração da receita: *Bolinhos Natalícios*, título sugerido pelos alunos.

Aproveitou-se o momento para explorar as características do texto instrucional bem como a quantidade de ingredientes necessários para a realização da receita. Após a confeção dos bolinhos preparou-se para despedida, um lanche de Natal (cf. Apêndice n.º 21).

Iniciámos o 2.º período de aulas abordando o tema: as lendas. Como tal, apresentámos à turma, a lenda de D. Pedro e D.^a Inês, uma vez que se integrava no tema que estávamos a desenvolver: o passado do meio local (Coimbra, lendas e tradições).

No que diz respeito à área curricular da Matemática procurámos sempre que possível recriar as propostas do manual, através da elaboração de materiais. Para que o tema “os múltiplos” se tornasse apazível, construímos uma tabela. Os alunos solicitados a intervir e a participar ativamente na tarefa, descobriram a relação entre múltiplos e divisores (cf. Apêndice n.º 22). Outra atividade consistiu em abordar os conceitos de Moda e Frequência. Para este, utilizámos uma balança e à medida que

os alunos se pesavam, retiravam um fio de lã e colocavam-no no respetivo gráfico de acordo com o seu peso. Finalizada a atividade *O Peso da Turma*, foi o momento de se descobrir qual a moda e a frequência do peso dos alunos (cf. Apêndice n.º 23).

4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

4.1. Desenvolvimento do Projeto Pedagógico As Cegonhas

A partir da segunda e terceira fases de estágio iniciámos o Projeto: *As Cegonhas*. Uma das preocupações iniciais incidiu na importância de despertar os alunos para a curiosidade e interesse da proposta pedagógica. Motivá-los para o Projeto, torná-lo interessante foi uma das nossas preocupações. O Projeto levou algum tempo a ser operacionalizado, uma vez que auscultámos primeiramente os seus interesses. A motivação chegou a partir do pedido por parte da Professora Cooperante, para elaborarem um texto criativo sobre o tema: *Se eu fosse uma andorinha no outono*. Desenvolveram, em casa, vários textos e no dia seguinte apresentaram as suas produções a fim de serem corrigidas.

Durante a correção verificámos que os aspetos mais salientados se referiam à migração, os países para onde iam as andorinhas e motivações da imigração. A partir do que escreveram, explorámos situações várias sobre a vida das aves e a partir daqui passámos para a observação de aves locais. Sendo as cegonhas uma espécie que nidifica na zona, facilmente o interesse pelo tema foi desencadeado. Partimos à descoberta de situações sobre a vida e habitat que permitiram ampliar a curiosidade dos alunos.

Após a descoberta do tema do projeto, iniciámos a primeira fase do trabalho. Utilizámos o dicionário com o objetivo de encontrar respostas para as seguintes questões: O que é um plano de trabalho? O que é um projeto? Estes vocábulos foram registados pelos alunos e iniciámos a elaboração da teia inicial, realizada no quadro de giz. Continuámos a construção da teia através da apresentação de mais quatro questões: O que já sabemos? O que queremos descobrir? Onde vamos pesquisar? O

que queremos fazer?. O desenvolvimento do projeto foi sendo articulado com as diversas áreas curriculares, tendo em conta as diferentes fases que compõem a Metodologia de Trabalho de Projecto (cf. Apêndice n.º 24).

Como referem Leite, Malpique e Santos (1989), “o Trabalho de Projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (p. 140). Foi a partir desta dinâmica que todo o Trabalho de Projeto se foi desenvolvendo ao longo das várias semanas de estágio e contou com a participação ativa dos alunos, da Professora Cooperante, dos professores estagiários e das famílias. Durante o desenvolvimento do Projeto organizámos diversas atividades que se centraram sobre a pesquisa da espécie do meio local, a Cegonha-Branca.

Para Balancho e Coelho (1996), se os Projetos estimularem os interesses e as necessidades dos alunos, a recetividade será um dos grandes indicadores da aprendizagem. A motivação encontrada permite que o aluno descubra em si e nos outros capacidades de envolvimento e de pesquisa. O professor é “o motor” de todo o processo didático e cabe-lhe tornar o aluno uma “pessoa, capaz de ser ouvido, capaz de compreender, de tomar iniciativas e de assumir responsabilidades” (*idem., ibidem* p.25). Reconhecendo o que os alunos já sabiam sobre a temática das cegonhas, construímos uma teia em 3D no teto (cf. Apêndice n.º 25).

No momento seguinte criámos de modo simulado, o meio onde as cegonhas viviam. Nos quatro cantos da sala de aula, foram colocados quatro postes de madeira, cada um, dentro de um balde de areia, pretendendo ser os postes de eletricidade onde normalmente as cegonhas fazem os seus ninhos na zona. Neste contexto, Leite, Malpique e Santos (1989) afirmam que os projetos poderão ser concebidos em diferentes espaços e tempos, contudo deverá privilegiar-se o espaço escolar como sendo aquele que mais contribuirá para atitudes de mudança, uma vez que inserido na comunidade educativa, potenciará o alargamento das iniciativas que possam a vir a ser tomadas.

Na nossa perspetiva é importante valorizar os saberes e as experiências que os alunos transportam consigo. A mobilização de conhecimentos é decisiva;

pretendemos com o trabalho de projeto que todos os envolvidos, nomeadamente os alunos possam “expressar os seus pontos de vista e confrontá-los com os seus pares” (Fernandes, 2009, p. 19). Toda a dinâmica da Metodologia do Trabalho de Projeto pressupõe um trabalho que promove atitudes de cidadania de modo a gerar ações de intervenção social, suscetíveis de serem concretizadas.

A partir da dinâmica desenvolvida a propósito do Projeto *As Cegonhas* foi criado um blogue na turma intitulado: *Piratas Curiosos*. Esta ferramenta informática permitiu um empenhamento significativo por parte de todos os envolvidos. A colaboração da Professora Titular foi importante pois permitiu uma atualização diária, permitindo aos pais um acompanhamento permanente e assim conhecer a realidade escolar dos filhos. A articulação familiar foi potenciada através do blogue e contribuiu para que o projeto ganhasse maior visibilidade. Mediante as questões a trabalhar formuladas pelos alunos, aquando da realização da teia: Como é que voam, será que voam durante muito tempo, a que altura, a que velocidade, para onde vão, o que vão encontrar? Será que têm uma bolsa, como se alimentam, qual o período de vida de uma cegonha, qual a sua morfologia?. Procedeu-se à etapa seguinte que passou pela constituição de cinco grupos de trabalho.

A cada um foi atribuído um tema: habitat das cegonhas; alimentação da cegonha-branca; morfologia da Cegonha-branca; percurso migratório das cegonhas e voo das Cegonhas-brancas. Depois de constituídos os grupos, combinámos que todas as semanas cada um ficaria responsável por realizar pesquisas de acordo com o seu tema, sendo toda a informação recolhida e partilhada com os elementos dos outros grupos. Nesta linha, alguns alunos deslocaram-se com os pais aos locais onde as cegonhas fazem os seus ninhos e recolheram fotografias e vídeos que trouxeram para a sala. Os livros e a *Internet* eram outra fonte de informação. Com o material que os alunos iam trazendo (pesquisas, pen's e livros) elaboramos um dossier de turma e desenvolvemos atividades de cariz matemático (cf. Apêndice n.º 26). A organização e tratamento de dados foi desenvolvida através da contagem do material diverso existente na sala, do número de pesquisas feitas, do número de pen's com fotos e vídeos e livros trazidos com informações sobre animais. Os dados foram registados numa folha, sendo construído um Pictograma *Projeto Cegonhas*. (cf. Apêndice n.º

27). Através da Metodologia de Trabalho por Projeto, procurámos usar estratégias criativas, de modo a desenvolver interações significativas no grupo, permitindo que houvesse um enriquecimento comum nas diferentes fases de exploração.

O valor do trabalho por projeto é explanado por Katz e Chard (1997), quando afirmam que “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma criança ou mais crianças levam a cabo” (p. 3). Trabalhar nesta metodologia pressupõe a elaboração de pequenos ou grandes projetos com durabilidade variável que poderá ir de dias a semanas ou até mais, consoante a faixa etária dos alunos, os interesses manifestados e o envolvimento no trabalho. Compreendemos que o Trabalho de Projeto se centra sobretudo na exploração de um tópico que vai ganhando dimensão, à medida que o envolvimento é gerador de interesse, de descoberta e de pesquisa diária.

Cabe-lhe imprimir dinamismo ao projeto para que os alunos manifestem interesse por tudo o que se passa à sua volta e se empenhem em progredir no seu desenvolvimento. A reflexão sobre a evolução deste é fundamental pois permite fazer reajustes e deste modo revitalizar as propostas de trabalho. Durante várias semanas os alunos juntaram-se para trabalhar em grupo e descobrir aspetos relacionados com as cegonhas (cf. Apêndice n.º 28).

Após o aprofundamento dos temas iniciaram a preparação da apresentação, a divulgação do projeto. Reuniram as pesquisas, selecionaram as informações relevantes e cada grupo preparou de modo criativo a sua exposição. Durante a apresentação dos trabalhos, a Professora Cooperante e os professores estagiários constituíram-se membros do Júri para avaliar o trabalho de cada grupo. Terminadas as apresentações, os trabalhos ficaram expostos na teia da sala (cf. Apêndice n.º 29). O último dia de estágio coincidiu com a finalização do projeto. Pela manhã, os alunos entraram na sala, deparando-se com um elemento surpresa que se encontrava coberto. Tentaram adivinhar a surpresa e eis que surgiu uma Cegonha-branca.

Após a descoberta da “mascote”, os alunos sugeriram diversos nomes para a cegonha. Procedemos ao registo dos vários nomes sugeridos, que posteriormente foram a votos. O nome mais votado conseguiu vinte e dois votos e assim, a mascote

passou a chamar-se “CICI”, por ser a abreviatura do seu nome científico “Ciconia - Ciconia”. Mais tarde, entregámos a cada aluno um papel colorido onde responderam à questão: “O que aprendi com este projeto?”. Assim que terminavam as respostas, estas eram afixadas na cegonha “CICI”, propocinando-se diálogos sobre o projeto desenvolvido.

Continuámos o trabalho através da proposta cinematográfica *CineCegonha*. Para este momento contámos com a colaboração dos alunos; uns ajudaram a montar dentro da sala a bancada de cinema, outros foram vendedores dos respetivos bilhetes, outros vendiam pipocas e outros, os polícias, ficaram responsáveis pela manutenção da ordem. Os alunos e professores trouxeram vários filmes entre os quais se escolheu o filme: *Animais Unidos*. Após a sala estar arrumada, cada um com o seu bilhete e um copo de pipocas, na companhia da cegonha “CICI”, visualizámos o filme. Depois desta atividade seguiu-se, na sala, um lanche partilhado, como momento de despedida da nossa intervenção educativa em 1.º CEB (cf. Apêndice n.º 30).

O projeto *As Cegonhas* terminou com a realização da autoavaliação, pelos alunos, sobre as diversas atividades desenvolvidas. Mediante a observação de imagens alusivas ao projeto e da avaliação no seu decorrer, foi possível obter uma análise das descobertas realizadas. Os alunos declararam que conseguiram compreender o significado da palavra plano, e aprenderam a fazer um esquema. Todos tiveram a oportunidade de expressar o grau de envolvimento no projeto, as descobertas e os interesses que conseguiram concretizar e o trabalhar em grupo.

Constátamos que através das suas reflexões que o projeto os enriqueceu, lhes proporcionou oportunidades de novas descobertas e o reconhecimento de que partilhar saberes conduz a situações muito mais fecundas. A nós, cabe-nos verificar a importância da dinâmica imprimida na sala, através da exploração de atividades, dedicar atenção às suas particularidades e estimular os mais introvertidos, adequando as nossas práticas pedagógicas.

5. REFLEXÃO DA AÇÃO EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa no 1.º CEB proporcionou-nos experiências significativas no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Compreendemos que é fundamental no ato de ensinar atender às particularidades de cada um, perceber o seu envolvimento nos diferentes momentos de ensino-aprendizagem. As vivências diárias permitiram-nos compreender os diversos percursos que podem ser tomados para fazer aprender.

Os alunos não aprendem de igual modo, todos são possuidores de particularidades. Responder à diversidade de interrogações formuladas pelos alunos, às suas necessidades e interesses, conduz à diferenciação pedagógica. Cabe ao professor responder de uma forma serena e fundamentada às suas interrogações. A intervenção implica, por parte de quem intervém, a capacidade de gestão, mobilizando simultaneamente vocabulário apropriado, postura, interação, atitudes e competências.

Nesta linha, Arends (2008) define o professor eficaz como aquele que

é capaz de estabelecer uma relação de afinidade com os seus alunos e um ambiente de incentivo e preocupação com o seu desenvolvimento pessoal; aquele que tem amor pela aprendizagem; aquele que consegue canalizar a energia dos alunos, para que trabalhem com vista a uma ordem social mais justa e humana (p. 17).

Mediante estas perspetivas compreendemos que ser professor é ajudar a formar alunos cada vez mais autónomos e preocupar-se pelo bem-estar de cada um e de todos. Pela experiência vivida no 1.º CEB pudémos constatar que o professor é alguém que está afetivamente ligado aos seus alunos e procura ser o pilar fundamental da sala de aula.

Compreendemos que a relação genuína com os educandos, pais e colegas, promove salas de aula democráticas e favorece ambientes seguros; os pais tornam-se pessoas muito mais interessadas, estão motivados para as reuniões que são propostas pelo professor. Como refere Arends (2008) devemos “ter uma paixão pelo ensino” (p. 20). Desenvolver a capacidade de doação, de disponibilidade e de escuta atenta

permite gerir o grupo de alunos com uma predisposição para atender às suas dificuldades e desenvolver atitudes imprescindíveis diante das mesmas. Durante as três fases de estágio foi possível observar que a criatividade do professor deve ser um elemento inato em si, ou seja, é através do empenho, da dedicação sem tempo, da atenção cuidada às necessidades que encontra nos seus alunos que surge um ambiente aprendente; os alunos não se dão conta do tempo a passar, porque o envolvimento cativa as suas atenções.

O estágio permitiu-nos assimilar funções importantes na atuação de um professor. Compreendemos que o sentido de liderança, de organização, de responsabilidade contribui para uma aprendizagem cooperativa que promove a discussão e a participação ativas. Segundo Arends (2008)

o professor eficaz é aquele que (...) estabelece um diálogo amplo dentro da escola e da comunidade sobre questões educacionais importantes, e é capaz de se juntar e constituir uma equipa com colegas no objetivo de trabalharem em grupo para melhorar a aprendizagem dos alunos (p. 27).

Reconhecemos que o estágio propiciou-nos um conjunto de relações, as quais contribuíram para moldar a nossa postura profissional e desenvolver um trabalho de cooperação. O estágio constituiu-se como um lugar que permitiu um conjunto de relações interpessoais que ajudaram a crescer na capacidade de interajuda, no interesse por todo o ambiente envolvente e nos despertou para a complementariedade. A ligação que estabelecemos com a Professora Cooperante, a sua relação de empatia e abertura permitiu-nos assimilar a importância da coesão profissional, indicador imprescindível para um bom funcionamento de grupo, que favorece atitudes de empenho, a troca de ideias e a partilha de conhecimentos.

Sentimo-nos acompanhados em todo o processo de estágio e o *feedback* que sempre nos devolveu permitiu enfrentar cada dia com otimismo, alegria e satisfação pessoal. Sublinhámos assim que “é necessário compreender que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e juízos críticos” (*idem., ibidem.*, p. 28). As estratégias sustentadas pelo professor deverão

valorizar a pessoa do aluno, adequando todo o projeto de trabalho às suas particularidades e interesses. Nesta perspetiva, acreditamos que planificar não é um ato estático; é antes algo dinâmico e flexível e contempla os interesses dos alunos.

Ser professor é um desafio, uma arte, uma descoberta diária, uma entrega total. É ir ao encontro dos alunos, auxiliando-os na resolução dos seus problemas, demonstrando preocupação perante as suas vivências escolares, solicitando que se apliquem no seu trabalho e evidenciar os seus sucessos.

PARTE III – EXPERIÊNCIAS - CHAVE

1. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A experiência-chave que iremos descrever refere-se a experiências vivenciadas na EPE e no 1.º CEB, através do Projeto Pedagógico implementado e pretende realçar a pertinência da Metodologia do Trabalho de Projeto na nossa prática educativa.

Utilizar a metodologia de projeto propicia a intencionalidade educativa e permite ao educador criar espaços que possibilitem às crianças opinar e decidir sobre o projeto que desejam desenvolver. O educador deve estimular a “participação de todas as crianças nas definições de responsabilidades, tomadas de decisão e sobretudo, no desenvolvimento de todas as etapas” (Jolibert, 1994, citado por Giroto, 2006, p. 36).

A metodologia de trabalho de projeto assenta na premissa de que “realizar projetos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Através de um apoio atento por parte do educador as crianças tornam-se competentes, isto é “capazes de saber fazer em acção” (Vasconcelos, 2012, pp.12-13). São as crianças que operam, que projetam e idealizam; o educador é aquele que estimula, orienta, promove, coopera e implica o grupo.

Esta metodologia tem como finalidade promover aprendizagens abertas, sem constrangimentos. Um dos elementos fundamentais consiste numa postura pedagógica liberta de planificações. Como afirmam Barbosa e Horn (2008) esta “abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replaneamento” (p. 54).

A metodologia de trabalho de projeto supõe tempos de diálogo sobre interesses, motivações e descobertas das crianças, um ambiente que propicie uma profusão de experiências, respeitando sempre a liberdade de escolha da criança.

Nesta perspetiva compreendemos que os projetos não devem obedecer a uma estrutura rígida nem tão pouco predeterminada. Os projetos são construídos com a participação de todas as crianças, do educador, das famílias e outros colaboradores.

O trabalho de projeto pressupõe uma simbiose entre a curiosidade individual da criança e do grupo. É a partir desta simbiose que aparecem novas ideias, se criam teias para dar respostas às situações-problema criadas por ela. Ser curiosa, tomar iniciativa, procurar respostas e colaborar com os outros, dá oportunidade à criança de poder expressar o que a interessa, o que a motiva.

Para Ferreira (2007) “organizar e intervir no processo de ensino e de aprendizagem por projetos (...) implica um papel do professor diferente do da transmissão de conhecimentos aos alunos” (p. 145). O trabalho de projeto revela-se como uma metodologia que tem como objetivo encontrar respostas pedagogicamente adequadas à satisfação da curiosidade da criança.

Para Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) é imprescindível que o trabalho de projeto se desenvolva sob perspetivas construtivistas.

Para o desenvolvimento destas perspetivas é importante criar um contexto educativo que favoreça situações preñhes de fascínio, inquietações, dúvidas, interrogações, anseios que se transformem no conteúdo vivido, planeado, reflectido, dinâmico do projeto; isto é, é importante criar um contexto que crie envolvimento (*idem.*, *ibidem*, p. 11).

Sabemos que uma pedagogia participativa engloba o espaço pedagógico; o tempo pedagógico; as interações e as relações pedagógicas. Assim, compreendemos que é imprescindível inventariar recursos que proporcionem a oportunidade de envolver a família e outros agentes na concretização de atividades a desenvolver durante os projetos. Constatámos nos estágios de prática educativa que os projetos nascem para irem ao encontro dos interesses das crianças e responderem aos seus múltiplos porquês. Ramos e Valente (2011) afirmam que “nesta metodologia as crianças usam uma grande diversidade de atividades com o intuito de encontrarem respostas para as suas perguntas” (p. 7). O projeto desenvolvido na EPE, *Mares Sem Fim* surgiu da curiosidade manifestada pelas crianças relativamente aos segredos do fundo do mar.

Mediante a curiosidade manifestada, elaborámos uma teia inicial que possibilitou fazer o levantamento dos seus interesses. Nesta perspetiva Vasconcelos (2012) refere que se devem elaborar “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa...” (p. 15). As crianças manifestaram o desejo de saber o que eram ilhas, piratas, sereias, animais marinhos e poluição marítima. Nas palavras de Girotto (2006) a “curiosidade e interesse das crianças são os fatores principais que justificam a organização de um projeto” (p. 37). O seu envolvimento na temática marítima despertou-as para novas descobertas sobre o mar. Como refere Guedes (2011) a primeira fase de um projeto caracteriza-se pelo emergir de questões que o educador deverá registar.

Convém lembrar o que nos diz o Ministério da Educação (1998) ao afirmar que um “projeto desenvolve-se nos domínios de liberdade e de poder de decisão de um indivíduo ou grupo” (p. 96). Assim, a definição do problema como primeira etapa de um projeto inclui uma visão de construção coletiva, facto verificado nos estágios da EPE e do 1.º CEB. Para Leite, Malpique e Santos (1989) o trabalho de projeto compreende “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados ...” (p. 140). Na nossa prática pedagógica, constatámos que desenvolver projetos pressupõe que crianças e educadores cooperem juntos “decidindo caminhos e propondo atividades que abordem e alimentem a temática a ser estudada” (Barbosa & Horn, 2008).

Centrando-nos nestas perspetivas o trabalho de projeto “considera as crianças como coautoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade em que a escola as tem colocado para um papel ativo e participativo” (p. 84). Acreditamos que os projetos se tornam meios privilegiados de envolvimento, não só para crianças e educadores, mas também para a família. Constatámos esta situação quando pedimos a colaboração das famílias na cedência de materiais que pudessem enriquecer o desenvolvimento dos projetos em sala. Sendo um projeto uma atividade intencional que envolve crianças, educador e famílias, as responsabilidades e a partilha de tarefas é uma função a ser assumida por todos. Nesta linha, Barbosa e Horn (2008) reforçam que:

a participação dos pais torna-se uma parceira valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais (*idem., ibidem*, p. 90).

Acreditamos que através da metodologia de trabalho de projeto a escola se torna mais fascinante quer para crianças, quer para os adultos envolvidos. Como referem Katz e Chard (1998, p.7, citadas por Vasconcelos, 1998) “a pedagogia de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto activação dos saberes e das competências, das sensibilidades estética, emocional e moral” (p. 133), ou seja, uma educação que deve abranger a criança como um todo e não como um ser compartimentado.

Salientamos que sob esta perspetiva “a pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (*idem., ibidem.*). A pedagogia de projeto procura dar sentido às suas atividades, comprometendo-as no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, a metodologia de trabalho de projeto propõe diferentes fases a seguir. O projeto inicia-se a partir da descoberta de um interesse concreto da criança.

A partir da situação-problema o educador cria estratégias de resposta ao problema lançado pela criança; proporciona momentos de conversa em grande e pequeno grupo, escuta as suas sugestões e ajuda na formulação de ideias, faz registos das considerações tecidas pelas crianças e estimula-as a demonstrarem como desejam desenvolver o projeto. Nesta perspetiva “para decidir o que é mais importante e relevante, o educador deverá observar as crianças, estando atento ao que dizem e fazem, às suas reações e propostas, às situações que apresentam potencialidades educativas” (ME, 1998, p. 103). O educador e a criança, criam então uma teia inicial onde partilham saberes sobre a temática, tendo em conta o que elas já sabem e o que desejam saber.

De acordo com Vasconcelos (1998) a segunda fase da Metodologia de Trabalho de Projeto - planificação e desenvolvimento do trabalho - consiste numa

etapa em que “as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar” (p. 142). Nesta etapa torna-se fundamental começar a concretizar-se “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê. O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista” (*idem.*, *ibidem*). Neste campo Guedes (2011) afirma:

há que organizar o trabalho, distribuir tarefas, fazer planeamento do projeto” insistindo em seis questões essenciais (i) o que já sabemos ou pensamos; (ii) quem faz?; (iii) o que precisamos? Onde vamos saber?; (iv) como vamos comunicar? (v) como vamos mostrar? (vi) quando? (p. 8).

Encontradas as diferentes respostas às questões colocadas surge assim, a terceira fase - a fase de execução do trabalho - este momento caracteriza-se pelo aprofundamento dos saberes, mas também pelo confronto das ideias iniciais “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos, 2012, p. 16).

Acreditamos que o educador ao estar ciente do trabalho que envolve esta etapa tenha em vista atividades com a participação ativa das crianças, pois elas deverão partir para um “processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental” que poderão ser enriquecidas por materiais que as crianças possam transportar consigo como “máquinas fotográficas, um gravador portátil, papel e lápis...levar fitas métricas, embalagens para a recolha de plantas ou animais, ou mesmo um par de binóculos” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Estes meios permitirão às crianças num momento posterior registar dados e ilustrá-los bem como organizar dossiers de consulta e afixar na sala informação relevante sobre as aprendizagens adquiridas. Para Guedes (2011) “nesta fase também se fazem alguns momentos de avaliação para aferir o que cada um está a fazer para o objetivo comum. De forma cooperada os elementos do grupo de trabalho vão fazendo o balanço do andamento do projeto” (p. 8).

Ao educador cabe apoiar e clarificar todas as interrogações surgidas. Reconhecemos que esta fase é crucial no desenvolvimento do projeto de sala. Despertos para esta realidade tomámos consciência que as etapas vividas durante os

tempos de estágio passaram pelas diferentes etapas descritas. Para Costa (2007) quando se trabalha sobre a metodologia de trabalho de projeto é necessário ter-se em conta procedimentos e atitudes:

as dimensões da participação efetiva e do envolvimento de todos os potenciais intervenientes no projeto; a postura criativa (...), o reconhecimento dos saberes, competências, ritmos de cada um e a valorização da dimensão autonómica dos participantes na consequente repartição de tarefas; o reconhecimento das prováveis necessidades de mudanças de rumo no percurso... (p. 59).

Cabe ao educador envolver a criança em todas as atividades do projeto e nesta perspetiva ajudá-la a desenvolver as múltiplas linguagens de que dispõe. Como refere Vasconcelos (1998) “as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêm (...), fazem gráficos, anotam observações” (p. 143).

Reportando-nos agora à última fase da metodologia de trabalho de projeto – fase da divulgação/avaliação – apraz-nos salientar que divulgar um projeto requer, antes de mais, o planeamento cuidado e a colaboração de todas as crianças na sua divulgação. Não se trata de assistir a mais uma “festa”, mas partilhar com os outros, com a comunidade, as aprendizagens realizadas. No que concerne à divulgação do trabalho realizado Guedes (2011) refere que o momento da divulgação serve para apresentar e transmitir o que aprendemos e fizemos.

A divulgação do projeto é apresentada à comunidade educativa para que possa ter a perceção do trabalho desenvolvido. Como diz Vasconcelos (2012) relativamente à divulgação do trabalho realizado pelas crianças é importante “uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores ...”, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto” (p. 17). Esta etapa foi vivenciada pelas crianças da EPE com empenho e alegria. No momento seguinte, avaliámos o trabalho desenvolvido ao longo do projeto. A avaliação foi realizada com todas as crianças e cada uma avaliou o que aprendeu, o que descobriu, o que realizou. Foi-lhes apresentada uma grelha com imagens onde assinalaram o que tinham gostado mais ou o que tinham gostado menos.

A propósito da avaliação Leite, Malpique e Santos (1989), afirmam que esta é essencialmente importante, quer durante o Projeto, ou na avaliação do produto final. Segundo as autoras referidas, a avaliação deve ser considerada um processo globalizante, aberto e crescente, pois

as avaliações são tempos onde se questiona o trabalho desenvolvido. Ela poderá tomar formas várias, verbalização em grupo e/ou individualizada, anónima ou personalizada, espontânea ou segundo modelos previamente elaborados (p. 80).

A dimensão da avaliação é, assim, vista como uma nova forma de aprender, pois o trabalho por projeto promove o agir, a reflexão, as interações próximas, num ambiente de aprendizagens constantes, caracterizado pelo questionamento/resposta. É um trabalho caracterizado por uma aprendizagem que envolve a aventura e se parte à descoberta, através de situações-problema de modo a responder a uma ou várias necessidades manifestadas pelo grupo de crianças.

A avaliação acontece sempre que surge uma discussão entre elas sobre o trabalho projetado. O educador age como mediador, ajudando-as a pensar e a refletir criticamente, promovendo, assim, um ambiente de discussão, com significado para todos. Como referem Edward *et al.*, 1999, p. 57, citado por Vasconcelos, 2012) “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências” (p. 18). Acreditamos assim, que cabe ao educador tomar iniciativas que promovam a capacidade criativa delas.

Nesta perspetiva Vasconcelos (2012) afirma que “o grande desafio para os profissionais de educação será, então, o de tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida” (pp. 18-19). A discussão propiciada pelo educador na perspetiva da avaliação, cria oportunidades através das quais cada uma aprende a desenvolver a sua capacidade crítica e assim a questionar o trabalho desenvolvido.

A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros (Vasconcelos, 2012, p. 18).

Com a Metodologia do Trabalho de Projeto pretende-se acabar com a hegemonia do educador que decide, que define os conteúdos e as tarefas a serem desenvolvidas quer na EPE ou no 1.º CEB. Agora o educador valoriza o que as crianças já sabem e respeita o que elas querem aprender. A pedagogia de projeto estimula o trabalho em grupo a fim de que os projetos se tornem interesse de todos e não só de alguns, ou mesmo do educador. Dá ainda à criança a liberdade de aprender, de escolher e desenvolver os seus próprios interesses. Constatamos que a pedagogia por projeto respeita incondicionalmente a vontade das crianças, estimulando a capacidade de aprenderem de acordo com os seus gostos e motivações e dando azo ao fortalecimento da capacidade criativa. São as experiências, vozes e suas histórias, que dão sentido às suas próprias vidas, no processo de ensino/aprendizagem.

2. A HORA DO CONTO: ESTIMULAR A ORALIDADE NAS CRIANÇAS

A Hora do Conto tornou-se, durante o nosso estágio de EPE, um momento de enorme enriquecimento para as crianças. Pretendemos assim, refletir sobre a importância deste no desenvolvimento da oralidade e no desenrolar da nossa prática educativa.

Reconhecemos que *A Hora do Conto* promove a criatividade, o interesse, a alegria e a perspicácia de raciocínio das crianças. Para Albuquerque (2000) “é através da linguagem que a criança entra em mundos imaginários...” (p. 15), [quase de] “olhos pregados no Educador, bebem com concentração cada palavra, e seguem as ondulações da história, não só com um olhar interessado, mas também conveniente...” (p. 97). Para a autora acima citada, as narrativas são consideradas uma ferramenta de grande utilidade pedagógica. Sob esta perspetiva temos consciência de que a escolha das histórias deverá ser diversificada e criteriosa, a seleção deve ser intencional e adequada às situações e aos objetivos pretendidos. Muitas vezes, elas conseguem adiantar-se à sequência do conto. Trata-se de um momento privilegiado de desenvolvimento da linguagem oral e de estímulo, no uso correto da língua materna. Contar uma história deve aguçar a curiosidade, estimular o diálogo e despertar na criança o interesse pelo folhear de um livro. É a partir destas vivências que começam a nascer os hábitos de leitura. Por outro lado, as histórias não só desenvolvem a linguagem e promovem o enriquecimento vocabular, como criam momentos de exploração de noções matemáticas, sensoriais, de espaço e muito mais.

Na observação que fizemos da prática pedagógica da educadora cooperante pudemos constatar que as histórias por ela usadas eram diversificadas, pelo que a Hora do Conto se revelou uma experiência muito significativa na nossa prática pedagógica, despertando-nos para a importância que a literatura infantil tem na promoção do desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Como em qualquer atividade que desenvolvemos, procurámos ter em conta os seus interesses e gostos pessoais, definir a área a explorar e ainda proporcionar momentos criativos.

Como refere Rigolet (2009) contar histórias torna-se um desafio e um ato de grande responsabilidade para o educador de infância e requer um “trabalho exaustivo de procura, experiência, ensaio, vivência, capacidade de memorização” (p. 154), bem como uma linguagem clara, precisa e flexível. Para além destes requisitos, a arte de contar desafia o educador a dominar linguagens específicas, a do corpo e a da voz, ou seja, a da comunicação com e para além das palavras.

Todas as reflexões que fomos realizando no âmbito da *Hora do Conto* levam-nos a interiorizar a importância deste momento e percebê-lo como primordial para o desenvolvimento das crianças. O facto de proporcionarmos diariamente um momento de apresentação de uma história, lida ou contada, justificava-se na nossa vontade de que este grupo tivesse um bom desenvolvimento linguístico, que o seu vocabulário se enriquecesse e que aprendesse a construir frases corretamente. Ao mesmo tempo procurámos que este momento fosse um momento dinâmico e interessante, pelo que procurámos que a nossa postura corporal fosse de grande expressividade, a nossa voz fosse portadora de uma entoação capaz de contribuir para cativar a atenção e envolver as crianças. Era nossa pretensão que elas se deixassem enredar na magia e na fantasia das histórias.

No final, a ocasião da partilha de ideias, do reconto, da formulação de questões, proporcionou momentos dinâmicos, permitindo às crianças verbalizarem emoções, mesmo aquelas que eram mais contidas na exposição em grupo. Percebemos que, nesse tempo, cabe ao educador estimular numa forma apelativa aquelas que manifestam mais dificuldades em se expressar e, dessa forma, tornar o momento enriquecedor para todas.

Como refere Silva (2005), o papel do educador é o de fomentar trocas verbais variadas, ricas e estimulantes de modo a favorecer o desenvolvimento linguístico da criança. Estimular a oralidade permite-nos perceber as dificuldades em verbalizar e articular de algumas crianças. Tomar consciência destas situações dá-nos a oportunidade de criar estratégias que estimulem as suas produções orais.

O educador é a referência linguística da criança. Silva (2005) refere que “se pretendemos que as crianças cresçam linguisticamente de modo a tornarem-se

utilizadores competentes da Língua Portuguesa, então há que oferecer, no jardim-de-infância e na escola” (p. 13) ambientes de qualidade, que favoreçam a estimulação linguística. A autora afirma ainda que “é desejável que o educador esteja apto para, em função de comportamentos linguísticos observados, planear e avaliar programas de estimulação precoce” (*idem., ibidem*, p. 18). Neste sentido, consideramos a área da biblioteca como um espaço de incentivo; o contacto direto com os livros e o ato de os folhear livremente permitem à criança descobrir o código de escrita, fazer leitura de imagens, dando asas à imaginação e oferecer-se momentos de verdadeira criatividade. Na biblioteca da nossa sala havia grande diversidade de livros, e as crianças tinham ainda a possibilidade de frequentarem a Biblioteca Municipal que ficava próxima do JI.

Na nossa opinião foi significativo observarmos as reações delas na Hora do Conto e percebermos a evolução que iam manifestando a nível da oralidade, da imaginação e enriquecimento vocabular. Cremos que o momento do conto cria novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem junto das crianças.

Contar histórias é uma ferramenta pedagógica de grande qualidade que interfere com o desenvolvimento social e intelectual da criança, desenvolve a imaginação, o gosto pela leitura, a atenção/concentração e estimula o espírito crítico. É a partir de um clima de comunicação diversificado e enriquecedor que ela passa a dominar a linguagem, alarga o seu vocabulário e constrói frases mais corretas e complexas passando a adquirir “um maior domínio da expressão e comunicação” (ME, 1997, p. 67). Como nos referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “à medida que a criança se torna hábil na arte da conversa, consegue captar a atenção do adulto” (p. 24) passando a exprimir afetos com maior clareza, sendo capaz de diálogos frequentes e de obedecer adequadamente.

O JI ao tornar-se um espaço privilegiado no desenvolvimento da linguagem é um local de grande interação comunicativa que predispõe as crianças para as trocas conversacionais. Ainda segundo as autoras “as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para ouvir e para falar com ela” (*idem., ibidem*, p. 27). A exploração do caráter lúdico da linguagem

permite trabalhar ritmos, desenvolver a competência metalinguística, ou seja, “a capacidade de a criança tornar objetivo e consciente o conhecimento intuitivo que tem sobre a própria língua, de forma a, para além do uso que dela faz, poder regular esse uso e avaliá-lo” (Silva, 2005, p. 16).

Dar ênfase às palavras, à entoação e ao silêncio é significativo. Através do silêncio, as crianças ouvintes, podem “criar as suas próprias imagens mentais” que as ajudam a envolverem-se na narrativa (Rigolet, 2009, p. 165). Assim, as histórias contribuíram fortemente para desenvolver a oralidade, uma competência que deverá ser tida em conta pelo educador, pois é essencial que as crianças desenvolvam as suas competências linguísticas e saibam utilizar e pronunciar corretamente as palavras.

Damo-nos conta que os ambientes linguisticamente estimulantes como o JI e a Escola, ao promoverem o contacto com o código escrito e visual estão a formar leitores competentes para a vida. A este respeito Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que “escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral e o desenvolvimento da linguagem oral” (p. 35). Esta situação foi constada por nós na sala, pois diariamente a área da biblioteca era um lugar muito procurado pelas crianças. Quando retiravam os livros, sentavam-se no chão e pediam-nos para lhes lermos uma história. Noutros momentos liam para si ou para o grupo, interpretando as imagens que observavam.

Foi interessante verificar que todas as crianças faziam tentativas de leitura e algumas já reconheciam algumas letras e escreviam, não só o seu nome como também outras palavras. Ao verificarmos a importância da linguagem e da sua contribuição imprescindível no desenvolvimento de cada criança, é decisivo que os educadores “enquanto modelos linguísticos, tenham um adequado domínio da sua língua materna” (Silva, 2005, p. 11). Nesta perspetiva o educador é tido como aquele que ouve e observa atentamente o que a criança diz e está atento a todos os momentos em que o desenvolvimento da linguagem está a acontecer.

Assim, perceber como a criança está a evoluir, como fala, como se expressa, como usa os tempos verbais, como se dirige ao adulto quando necessita de algo, é essencial, visto que é desde muito cedo que as crianças deverão possuir uma excelente capacidade comunicativa, aliada a uma eficaz discriminação auditiva. É através de histórias que o educador desenvolve estratégias que estimulem a consciência fonológica das crianças e que desenvolvem igualmente conhecimentos acerca da estrutura sonora da linguagem. Assim, a capacidade fonológica permite reconhecer sons que integram a palavra falada. O contar histórias para além de alargar as experiências e ajudar a estabelecer relações entre o mundo da fantasia e a realidade, permite que o educador desenvolva a criatividade a diversos níveis. É importante que brinque com as palavras, com os sons, que invente jogos mimados, musicados, de pares ou individuais.

Do nosso contacto com as crianças percebemos que o adulto desempenha um papel importante no incitamento da linguagem nos primeiros anos de vida. As histórias além de estimularem a criatividade, a imaginação, a oralidade, ajudam a desenvolver nas crianças o prazer de escutar, de ler e de escrever. Como tal, a aprendizagem torna-se atrativa na medida em que as oportunidades didático-educativas são enriquecidas com materiais diversos e outros meios que lhes permitem interagir entre o que ouve, vê, fala e sente. Assim, na prática educacional é essencial a leitura de histórias, uma vez que a linguagem oral e escrita está associada ao desenvolvimento e mobilização dos diferentes saberes das crianças. O seu contacto precoce com a leitura de histórias, permite sensibilizá-las para o gosto de ouvir ler.

A Hora do Conto também proporcionou diversos momentos de expressão dramática, contribuindo esta para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, promovendo a descoberta de si, do outro e a interação entre pares e o grupo. A dramatização deve ser valorizada pelo educador como uma oportunidade que favorece o desenvolvimento da criança. Demo-nos conta que elas acolhiam com entusiasmo a dinamização de atividades de expressão dramática. Sempre que estes momentos aconteciam era-lhes dada liberdade para escolherem quais os papéis que gostariam de representar.

Pudemos constatar a facilidade e a rapidez com que memorizavam os acontecimentos e os interiorizavam, demonstrando, nesses momentos, sentimentos e atitudes, alegria e tristeza, recriando diversas situações da vida quotidiana: situações verbais e não-verbais, movimentos com o corpo imitando o vento, as ondas do mar, os animais marinhos, dançar com música e em silêncio, cantar e recriar outras situações como deitar, levantar, vestir-se etc. Dentro das atividades relacionadas com a Hora do Conto, queremos também valorizar a importância das sombras chinesas e dos fantoches. Estas estratégias, para além de se tornarem uma fonte de motivação, cativam o interesse das crianças e ajudam a fomentar o gosto por histórias.

A Hora do Conto fez parte da nossa intervenção educativa diária e tornou-se numa ocasião de enriquecimento pessoal e grupal. Foi gratificante observar as suas reações, as suas intervenções e o desejo que manifestavam em envolver-se em histórias contadas, o que vai ao encontro da perspetiva de Silva (2005) quando afirma que uma das funções do educador é a de proporcionar as condições necessárias “para que cada tenha uma aprendizagem com sucesso...” (p. 14).

3. EXPERIÊNCIA TRANSVERSAL: A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A presente experiência-chave realça a importância da transversalidade entre a EPE e o Ensino do 1.º CEB, experiência vivenciada nos estágios de prática educativa. Pretendemos refletir acerca do conceito de autoavaliação nas crianças e a ação do educador/professor no desenvolvimento de estratégias a utilizar junto delas. A nossa reflexão incide numa perspetiva de a autoavaliação ser para a criança uma oportunidade de enriquecimento pessoal, ajudando-a a desenvolver uma imagem correta de si, tornando-a participante ativa na construção das suas próprias aprendizagens.

3.1. A avaliação como instrumento regulador da prática

Avaliar é, na nossa perspetiva, determinante para o sucesso educativo. A avaliação é na prática docente uma dimensão que não deve ser descurada, mas entendida como uma estratégia integrante e reguladora que ajuda à qualificação das práticas educativas. Esta ideia vem reforçada na Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 sublinhando que

a avaliação é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias adequadas às características de cada criança e do grupo e deverá incidir sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação (Ministério da Educação, 2011).

Avaliar possibilita perceber o grau de envolvimento e interesse da criança e dá ao educador/professor a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica. Reconhecemos que a avaliação como meio reflexivo do ato educativo permite ao educador/professor adotar novas estratégias. A autoavaliação realizada pelas crianças, fornece informações que permitirão modificar a prática pedagógica e promover experiências mais enriquecedoras. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o Ministério da Educação (1997) afirma que “a

avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver em cada criança” (p. 27). É impossível ensinar sem avaliar; identificar os avanços e recuos das crianças, permite ao educador/professor encorajá-las e reforçar a sua autoestima, cabendo-lhes o papel de criar oportunidades para que faça escolhas livres e descobrir novos caminhos de aprendizagem.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, n.º 6 do artigo 12.º, a avaliação “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Ministério da Educação, 2001). Portanto, visa “apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente, quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos” (*idem., ibidem.,*). Para Alonso (2002), “se aprender é dar sentido e significado à realidade, isto é, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir” (p. 21), na avaliação desejamos encontrar estratégias adequadas que ajudem as crianças à atribuir significado às suas experiências de aprendizagem.

É através da participação ativa, da análise que vai fazendo das suas aprendizagens na interação com o Educador/Professor que a criança se consciencializa do seu percurso de aprendizagem. Assim, cabe-lhes a função de

melhorar a significatividade e funcionalidade das aprendizagens para permitir que os alunos integrem o saber com o saber fazer, o pensar e o agir com sentido, o que lhes vai permitir desenvolver competências para a vida, é uma das aspirações centrais da proposta curricular actual (*idem., ibidem.,* p. 22).

Compreendemos que a avaliação tem como finalidade refletir as aprendizagens e os resultados obtidos pelas crianças, assim como o seu interesse e motivação. Nesta perspetiva, a avaliação deve ser reconhecida por

educadores/professores como um “processo contínuo e sistemático que procura acompanhar os interesses das crianças” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 87).

A avaliação como dimensão formativa da aprendizagem, caracteriza-se por um processo contínuo e interpretativo que permite à criança tomar consciência do que consegue fazer, das dificuldades que possui e das capacidades que tem para as vencer.

3.2. A autoavaliação nas crianças

A autoavaliação permite que as crianças aprendam a analisar, a reconhecer capacidades, a decidir, a justificar escolhas e a opinar sobre o que gostam e o que não gostam. Assim, “envolver o aluno no processo de avaliação é uma maneira de os professores mostrarem aos alunos que são valorizados e respeitados e não objetos de classificação e rotulagem” (Gipps, 2002, citado por Folque, 2012, p. 96).

A avaliação que as crianças realizam das suas aprendizagens contribui para o desenvolvimento de um autoconceito positivo, permitindo-lhes progressivamente aperfeiçoar talentos e aprendizagens. Nesta perspetiva, podemos compreender a avaliação como ato de regulação das aprendizagens. Portanto, “todo e qualquer acto de regulação tem necessariamente que passar por um papel activo do aluno, o que implica a ação do próprio” (Santos, 2002, p. 77). A autoavaliação, segundo Hadji (1997, p. 95 citado por Santos, 2002), é um “processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva. É a actividade de autocontrolo reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende. É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (*idem., ibidem*). Cabe ao educador/professor estimular a criança a desenvolver um olhar crítico sobre o trabalho que realiza.

3.3. Aprendizagem e Avaliação

Ao determo-nos na palavra Aprendizagem, compreendemos que, como afirmam Tavares e Alarcão (2002, citados por Tavares, José *et al.*, 2007) “a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa” (p. 108). Sob este ponto de vista, compreendemos que as crianças constroem as suas aprendizagens por meio de fatores externos e internos proporcionados por experiências diversas. Portugal (2008) afirma que

do que sabemos acerca da forma como a criança aprende e se desenvolve derivam princípios educativos que enfatizam a natureza holística da aprendizagem e desenvolvimento da criança, a importância do desenvolvimento da autonomia, o valor da motivação intrínseca, de experiências activas e significativas (p. 34).

A criança aprende a participar ativamente nas aprendizagens com criatividade e espírito crítico, contribuindo assim para processos de crescimento e mudança. Segundo o Ministério da Educação (1997) é fundamental que “a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (p. 26).

Reconhecemos que as crianças aprendem melhor sempre que as atividades são efetuadas num contexto relacionado com o seu dia-a-dia e as suas experiências e o desejo de satisfazer os seus interesses e curiosidades. Wetton (2004) afirma que

as crianças precisam de compreender as ideias e os procedimentos por elas próprias, mas o adulto tem um papel essencial neste processo. Os adultos podem ajudá-las a ter confiança em si próprias, encorajando-as a falar das suas ideias, a falar acerca daquilo que os resultados significam e a refletir sobre o que aprenderam (p. 78).

Esta ideia é reforçada por Hohmann e Weikart (2011) ao referirem que

os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças. Os adultos não dizem às crianças o

que aprender ou como aprender- em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a própria aprendizagem (p. 27).

Podemos verificar que um dos desafios do professor de 1.º ciclo no que concerne ao desenvolvimento das aprendizagens consiste em mobilizar “integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto). É imprescindível que a criança seja seriamente valorizada nas suas aprendizagens, pois só assim aprenderá a avaliar as suas ações de uma forma confiante, segura e autónoma. De acordo com Mouraz, Ana *et al.*, (2004) pretende-se

que todos adquiram bom domínio de um vasto leque de competências; que tenham com o saber uma relação crítica, construtiva e dinâmica; que se tornem intelectualmente autónomos, saibam pensar e desenvolvam processos complexos de pensamento; que interiorizem convicções e valores que facilitem a sua plena e correta integração numa sociedade democrática; gostem de aprender e perceber o mundo que os rodeia... (p. 30).

Como refere Onrubia (2001, p. 120 citada por Cunha, 2009),

a aprendizagem escolar é um processo activo do ponto de vista do aluno, na qual este constrói, modifica, enriquece e diversifica os seus esquemas de conhecimentos, relativamente aos diferentes conteúdos escolares, a partir do significado e do sentido que consegue atribuir a esses conteúdos, e ao próprio facto de os aprender (p. 60).

Tentar compreender que esforços estão ou poderão ser acionados por docentes no âmbito da coerência pedagógica, consciencializa-nos para a importância da transversalidade, o cruzamento de experiências articuladas com o desejo de saber mais acerca das crianças.

Para Serra (2004) poderemos entender

o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa mesma máquina, articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes (p. 75).

Nesta linha podemos verificar que o Decreto-Lei n.º 5220/97, de 4 de agosto refere que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória ...” (ME, 1997).

É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997). Tomámos consciência que a continuidade educativa faz sentido ao perspetivar adaptações ajustadas da criança, promovendo a sua integração na nova etapa de aprendizagem escolar. Nesta ordem de ideias a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, ponto n.º 5 menciona que

aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas (ME, 2007).

3.4. Estratégias utilizadas na EPE e no Ensino do 1.º CEB

Gostaríamos de referir os instrumentos por nós utilizados, durante o estágio em EPE e ensino do 1.º CEB, que na nossa perspetiva favoreceram o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação nas crianças. Na fase de observação do nosso estágio em EPE, constatámos que a Educadora Cooperante utilizava grelhas que possibilitavam às crianças avaliar as atividades desenvolvidas. Esta estratégia permitia-lhe fazer uma análise crítica sobre as diversas atividades desenvolvidas ao longo do tempo e despertar interesses para novas aprendizagens. A partir desta constatação consideramos a estratégia pertinente, daí passarmos a usá-la. As grelhas foram utilizadas como estratégia de avaliação do Projeto Pedagógico *Mares Sem Fim* na EPE (cf. Apêndice n.º 31). Noutros momentos de avaliação utilizámos cartões que permitiam às crianças avaliar as atividades diárias.

Algumas grelhas de avaliação foram também aplicadas no 1.º CEB, com o intento de os alunos avaliarem as atividades (cf. Apêndice n.º 32) bem como o Projeto *As Cegonhas* (cf. Apêndice n.º 33). Criaram-se ocasiões propiciadoras de diálogo, onde cada aluno expressou o que mais tinha gostado.

Ao professor cabe a tarefa de ser reconstrutor do currículo, na medida em que não basta ter a intenção ou vontade de fazer algo, é preciso desenvolver a capacidade de planear e avaliar os processos, o modo como cada aluno e o grupo na sua globalidade progridem. É nesta linha que o Professor do 1.º CEB “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino aprendizagem com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as suas aprendizagens” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto). Mediante estes desafios, os professores procuram atingir a qualidade nas suas práticas pedagógicas, desenvolvendo um trabalho dinâmico e criativo de modo a proporcionar às crianças aprendizagens significativas e inovadoras (ME, 2001).

Durante a nossa prática pedagógica em EPE e 1.º CEB constatámos que as crianças possuem um apurado sentido crítico sobre o trabalho desenvolvido, assim como a capacidade de observar, compreender, propor e gerar discussões. Nesta perspetiva a avaliação deverá ser

entendida como o processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende com o objetivo de obter uma imagem rica e compreensiva do que sabe e é capaz de fazer, assim como dos seus interesses (McAfee & Leong, 2006, citado por Parente, 2013, p. 305).

É essencial que os profissionais que acompanham os seus grupos concebam a avaliação como uma ferramenta que serve para recolher informações a partir do interior dos seus grupos e estas possam facilitar a reformulação das suas intervenções e sirvam como um processo de construção pessoal de cada criança. Esta deverá ser vista como um todo dinâmico, realizada de um modo contínuo e sistemático que “fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informações sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento

de capacidades” sobre o progresso de vida de cada aluno (Despacho normativo n.º 24-A/2012, artigo 3, alínea 3).

Na EPE e no 1.º CEB torna-se importante dirigir um olhar atento e perspicaz sobre todas e cada uma delas; avaliar permite ao educador/professor descobrir cada criança, perceber as suas necessidades e interesses, e “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo” (ME, 1997, p. 27).

Gostaríamos de referir também a importância que hoje é dada tanto na EPE como em contexto do 1.º CEB da avaliação através do portefólio, apresentando-se como uma pasta pessoal, reunindo um conjunto de elementos concebidos e selecionados por elas de forma organizada, capazes de revelar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com uma intenção definida.

A edificação progressiva do portefólio proporciona às crianças o contacto com as suas aprendizagens. A importância do portefólio é justificada pela participação dos pais, pois cria oportunidades para refletir, avaliar e partilhar informação pertinente, proporcionando a oportunidade à família de participar no processo de ensino-aprendizagem do seu educando. Cria-se assim uma oportunidade de interação entre a escola e a família permitindo que todos os envolvidos possam participar “no processo de documentação e avaliação das aprendizagens das crianças” (Parente, 2013, p. 306).

Sob esta perspetiva é aliciante pensar que os portefólios ao potenciarem o diálogo entre as famílias acerca das aprendizagens dos seus filhos, permitem estabelecer vínculos de relação entre a sala e as experiências de casa, com outras pessoas e espaços. Mas o que são portefólios?

São coleções intencionais de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações e que providenciam uma documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo. Os portefólios tornam possível à criança envolver-se no processo de aprendizagem e avaliação através de procedimentos de seleção, análise e apreciação dos trabalhos e evidências relevantes (Parente, 2013, p. 307).

Sendo o portefólio a coconstrução de uma história pessoal, que admite guardar experiências, interesses, gostos e saberes, pode ser igualmente construtor de significado, das experiências feitas e espaços de construção futura (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008).

Deste modo, quer na EPE quer no ensino do 1.º CEB, a construção de portefólios “cria oportunidades para envolver as crianças na apreciação dos seus trabalhos, na reflexão sobre os mesmos e na autoavaliação, favorecendo a responsabilidade individual pela aprendizagem” (Parente, 2013, pp. 313-314). O portefólio para além de mostrar evidências, permite documentar a prática pedagógica. Para Vasconcelos (2012)

elaborar *portfólios* com e sobre as crianças individualmente, conceber *portfólios* de grupo sobre os projetos desenvolvidos, numa perspectiva de reconstrução da experiência, é trabalhar na avaliação. Estes tornam-se processos metacognitivos essenciais ao desenvolvimento da criança. A documentação pedagógica torna “transparente” o trabalho pedagógico... (p. 38).

Para que o processo de autoavaliação possa acontecer é necessário que as crianças tenham o espaço necessário para se relacionarem com o portefólio como algo que faz parte de si, que possam ir buscar, manusear, ver, analisar, dialogar sobre as aprendizagens realizadas. Assim, a tarefa dos que educam consiste em desenvolver a intencionalidade educativa que engloba o ato de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (ME, 1997). Compreender como as crianças avaliam as suas aprendizagens foi uma experiência enriquecedora que nos conduziu a uma prática educativa intencional. A partir da experiência vivida em contexto Pré-Escolar, em relação às grelhas de autoavaliação e respetiva construção de portefólios, pudemos enriquecer a nossa prática educativa em 1.º CEB e desenvolver estratégias que proporcionassem aos alunos oportunidades de manifestar as suas opiniões, desejos, interesses e vontades. É deveras importante que educadores e professores reconheçam a importância que a criança tem de “participar na sua educação e, com tal, a ser escutada” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 119). As experiências vividas em contexto de estágio ajudaram-nos a valorizar a importância da (auto)avaliação, assim como a capacidade de saber escutar de um modo atento as

manifestações das crianças. Cada uma ao participar no seu processo de aprendizagem “irá progressivamente aumentando o seu nível de intervenção e de responsabilização no processo avaliativo” (Santos, 2002, p. 83).

4. PROVAS FINAIS DE CICLO

4.1. Contextualização

A presente experiência-chave surge no âmbito do estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, pretendendo conhecer as expectativas dos Encarregados de Educação e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) relativamente às Provas Finais de Ciclo. A descoberta e o desejo de saber mais sobre a temática em questão foram indutores da nossa curiosidade. A resposta a questões como “com que finalidade surgiram?”, ou “por que se denominam Provas Finais de Ciclo?” conduziram-nos à reflexão e à pesquisa sobre o assunto.

Verificámos que esta temática tem merecido uma importância considerável junto dos docentes e tem sido encarada com expectativa pelos educandos do 1.º CEB, particularmente no 4.º ano de escolaridade. Dando-nos conta que os alunos com quem estávamos a estagiar seriam, no ano seguinte, confrontados com esta situação, procurámos recolher informações que nos possibilitassem sensibilizar os Encarregados de Educação e os alunos para a problemática. Encontrámos alguma informação relevante na página do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) que nos ajudou a ter uma visão mais fundamentada e esclarecida.

No intuito de conhecer as expectativas e grau de preocupação dos pais e alunos, relativamente às Provas Finais de Ciclo do 1.º CEB, elaborámos um questionário direcionado aos mesmos. Procurámos que as questões formuladas pudessem dar-nos informação sobre a forma como Encarregados de Educação e alunos encaram as Provas Finais (cf. Apêndices n.ºs 34 e 35).

4.2. Enquadramento Teórico – O Papel da Avaliação

O Júri Nacional de Exames (2012) refere que “a avaliação externa da aprendizagem é reconhecidamente, em qualquer sistema de ensino, uma componente fundamental e indissociável do processo constituído pelo ensino e a aprendizagem dos alunos” (p. 7). De acordo com Ferreira (2007) a avaliação é vista como fundamental, quer do ponto de vista social, quer em termos educativos e didáticos. A polissemia do termo está relacionada com os diferentes contextos, sentidos e significados que lhe são atribuídos. Para este autor

se a avaliação pode ter diferentes sentidos e ser aplicada em variadas situações e contextos de vida quotidiana, também na educação pode ter finalidades e funções distintas e, por isso, incidir sobre objectos muito diversificados, que vão desde o currículo ao processo de ensino-aprendizagem...” (p. 12).

Concordamos com a afirmação de Pinto e Santos (2006) quando referem que “a pedagogia e a avaliação têm de caminhar em sintonia. A avaliação transforma-se cada vez mais numa interação reguladora” (p. 76) do processo ensino-aprendizagem. Reconhecemos que a avaliação pode ter um efeito positivo na aprendizagem do aluno, quando consegue estimular-lhe o desejo de melhorar os seus saberes. Segundo Arends (2008) “independentemente do efeito das notas na aprendizagem dos alunos, é normalmente admitido que as avaliações, se eficazes, aumentam o envolvimento e a aprendizagem do aluno” (p. 214). Como afirmam Pinto e Santos (2006)

a partilha dos critérios de avaliação torna o aluno mais capaz de desenvolver práticas de auto-avaliação sustentada, isto é, de confrontar uma realidade esperada, com uma realidade construída e perceber os sucessos e dificuldades. A avaliação transforma-se assim num processo de aprendizagem através da metacognição” (p. 76).

Gostaríamos de fazer referência às três principais funções da avaliação que são, segundo Ferreira (2007), nomeadamente a função diagnóstica que nos permite avaliar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem; (ii) a função formativa que tem como finalidade pedagógica desenvolver o processo de ensino-aprendizagem do aluno; (iii) por fim, a função sumativa da avaliação que visa classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos no final do

processo ensino-aprendizagem. As Provas Finais de Ciclo inscrevem-se no último tipo de avaliação e permitem avaliar quais os conhecimentos consolidados pelos alunos durante os quatro anos de escolaridade obrigatória.

4.3. A Avaliação Sumativa Externa no Ensino Básico

Recolhemos informação sobre este ponto através da consulta do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, artigo n.º 26 que refere que “a avaliação sumativa no ensino básico geral (...) traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação e inclui:

- a) A avaliação sumativa interna que se realiza no final de cada período letivo e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;
- b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º anos de escolaridade (...), as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º ciclos (...) nas disciplinas de Português e Matemática... (ME, 2012).

Centrando-nos nas Provas Finais de Ciclo, as informações disponibilizadas na página do IAVE, revelam que as mesmas começaram a ser implementadas no ano letivo de 1998/1999, sendo denominadas Provas de Aferição. Estas começaram por ser aplicadas a um conjunto de alunos do 4.º ano de escolaridade, numa fase de experimentação (ME/DGIDC, 2004).

Correia (2008) refere que no ano de 1999/2000 as provas de aferição generalizaram-se

ao universo dos alunos em conclusão do 1.º Ciclo do Ensino Básico (...). Esta tónica manteve-se até ao ano lectivo de 2003/2004, ano em que se voltou ao método de amostragem, tendo o mesmo vigorado até ao ano letivo de 2005/2006, altura em que as

Provas de Aferição voltaram a ser aplicadas à generalidade da população em conclusão de ciclo (p. 1).

Assim, inicialmente, estas provas não tinham qualquer efeito na progressão, certificação e retenção dos alunos. Podemos constatar esta situação no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, artigo 17.º, n.º 1, onde se afirma que as Provas de Aferição eram consideradas “um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos” (ME, 2001). Estas provas pretendiam “medir o grau de cumprimento dos objetivos essenciais, definidos a nível nacional, para cada ciclo do Ensino Básico, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens” (Despacho n.º 5437/2000, de 9 de março). Esta perspetiva é corroborada pela Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), quando refere que as Provas de Aferição se destinavam “a aferir apenas alguns aspetos do desempenho dos alunos, em determinadas competências, não permitindo os dados obtidos uma explicação completa de tais desempenhos, nem sendo possível, a partir deles, conhecer as práticas nas escolas que levaram aos resultados obtidos” (ME, 2003, p. 7).

Em síntese, as Provas Finais foram implementadas com o intuito de melhorar a qualidade do sistema educativo. As Provas de Aferição de Português e Matemática realizaram-se pela última vez no ano letivo de 2011/2012, sem que tivessem qualquer peso na avaliação final. Em 2012/2013 as provas passaram a ser denominadas de Provas Finais de Ciclo e tornaram-se obrigatórias, tendo um peso de 25%, que no ano seguinte, 2013/2014, aumentou para 30%. Estas provas realizam-se em duas fases, sendo a primeira em maio para a qual se inscrevem todos os alunos (os alunos internos são automaticamente inscritos pelos Serviços Administrativos, enquanto os alunos autopropostos devem proceder à sua inscrição). Na segunda fase, no mês de julho, realizam a prova os alunos que na primeira fase não obtiveram resultados que lhes permitam progredir ou que faltaram na 1.ª fase, tendo apresentado justificação médica por incapacidade.

Entre 1998 e 2011, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) foi o órgão responsável pelas Provas de Aferição. Segundo Correia (2008)

A construção e realização dos instrumentos de avaliação aferida são da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), sendo a selecção dos itens a incluir nas provas muito criteriosa, uma vez que tem de dar garantias de que representam as dimensões/processos/competências que estão a ser avaliadas (p. 2).

A partir de 2013 o GAVE passou a ser denominado IAVE. É o organismo central com jurisdição sobre todo o território nacional. Goza de autonomia pedagógica, científica, técnica e profissional no exercício das suas atividades. O IAVE “tem por missão o planeamento, a conceção e validação dos instrumentos de avaliação externa de conhecimentos e capacidades dos alunos dos ensinos básico e secundário (...)” (Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho). As Provas Finais de Ciclo são da sua responsabilidade.

4.4. Família e Escola: Interação Crucial

Sendo a Escola o local por excelência da aprendizagem, a existência de uma efetiva interação com a família será facilitadora do sucesso escolar dos alunos. Nesta perspetiva, Miguéns (2005) afirma que

a parceria primeira, a mais óbvia e insubstituível, realiza-se precisamente entre a escola e a família que, em estreita colaboração, poderão empreender esse estimulante caminho desde a criança que tomam nos braços até ao cidadão competente, autónomo, solidário, responsável e útil que inicia a vida de trabalho e da participação ativa na sociedade (p. 9).

Cabe ao professor, como presença essencial no trajeto escolar da criança, criar laços com a família no sentido de encorajar os pais a envolverem-se no processo educativo dos seus filhos. Como refere Porto (2005) “é fundamental incentivar a relação Família/Escola. É necessário que se construa uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha oportunidade de falar, analisar e partilhar, permitindo uma efetiva troca de saberes e experiências” (pp. 22-24). Damo-nos conta que os pais manifestam interesse em serem informados das rotinas

escolares dos seus filhos e, neste sentido, consideramos que o professor deverá cultivar a abertura a esta situação, uma vez que é favorecedora de um clima harmonioso entre ambas as partes. Para que aconteça uma efetiva proximidade, o tempo e a disponibilidade têm de ser criados pelo docente. O acompanhamento por parte dos pais no trabalho dos filhos traduz o seu sentido de responsabilidade na evolução escolar.

Enquanto docentes, não pretendemos substituir os pais na educação e na responsabilidade, mas a coadjuvar na sua ação formativa. Para Avelino (2005) “a escola tem de abrir-se, tem de solicitar, tem de envolver os Pais, tem de ser apelativa e tem de deixar-se também interpelar” (p. 74); só será um verdadeiro contexto educacional se respeitar e acolher as iniciativas familiares. A escola e a família devem complementar-se mutuamente. Relativamente à escola, Avelino (2005) afirmou:

visamos a formação integral, procurando criar condições para que aluno, individual e coletivamente, consiga ser ele mesmo nas diversas condições etárias, psicológicas e sociais. Formar não para conformar, mas levar os alunos a serem capazes de transformar o mundo e as estruturas sociais (*idem., ibidem*).

A família, como elemento-chave da educação, tem um papel de grande relevo no acompanhamento diário dos seus educandos. Deverá ser o espaço por excelência dos afetos, do aconchego, da segurança, da responsabilidade, mas também o lugar da educação para os valores. A família tem, então, o dever de acompanhar, de guiar, de orientar os seus educandos ao longo de toda a vida, e, essencialmente, durante os anos de escolaridade. Deste modo, cabe tanto à família como à escola trabalharem para o mesmo fim. Implicar os Encarregados de Educação/Pais nas atividades escolares, acolher as suas experiências em sala de aula, torna-se um trabalho motivante para o professor, na medida em que o espaço da sala de aula corresponde a um ambiente afetivo, um espaço partilhado e conhecido pelas famílias. Para Barros, Pereira e Goes (2007), “a família e a escola são dois contextos de desenvolvimento privilegiados...” (p. 21), que deverão trabalhar de forma conjunta de modo a potenciar efeitos positivos nas relações Escola/Família e minimizar efeitos negativos

através de momentos de diálogo, de participação cooperativa e de partilha de experiências.

Por isso, sentimos que é nosso dever, enquanto professores, ajudar a escola a tornar-se cada vez mais um espaço aberto de comunicação com a família. Consideramos que “quando os pais estão mais envolvidos nas escolas, estes têm sentimentos mais positivos acerca da escola e consigo mesmos, um maior apreço pelo seu papel e uma perceção mais satisfatória da sua relação com os filhos” Bacete (1994, citado por Canavarro, Pereira e Pascoal, 2001, p. 74). É nesta linha de pensamento que Brickman e Taylor (2006) colocam uma questão crucial: “Mas por que é que a participação e a colaboração dos Pais é tão importante na escola?”. Os autores afirmam que “os pais são os primeiros educadores e professores das crianças. Por isso, é crucial que os primeiros responsáveis pelas crianças tenham bons contactos com os outros adultos que também desempenham papéis importantes na vida das crianças” (p. 238). Assume-se, então, o papel fundamental dos pais em todo o processo educativo, bem como se pressupõe que os docentes sejam estímulo positivo junto dos seus alunos, levando-os a um trabalho profundo na aquisição do saber.

Estamos conscientes de que, numa turma, cada criança é única, apreende de modo diferente, pelo que respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem é um desafio permanente para o docente, facilitado se houver uma efetiva e positiva comunicação escola - família.

4.5. O questionário como instrumento de recolha de dados

Hill e Hill (2012) afirmam que existem três tipos de questionários: (i) o questionário com perguntas abertas; (ii) o questionário com perguntas fechadas; (iii) e o questionário com perguntas abertas e fechadas. Seja qual for a opção escolhida, será importante ter em conta alguns aspetos fundamentais na elaboração dos questionários. É essencial que, ao estruturarmos as perguntas, pensem

“cuidadosamente em quem vai responder ao questionário pois as perguntas devem ser escritas de uma maneira adequada às suas (prováveis) habilitações literárias e ao vocabulário dos respondentes” (p. 96). Assim sendo, os autores confirmam que os questionários deverão ser acompanhados de uma pequena introdução inicial, pois “as primeiras impressões são muito importantes, em especial como determinantes da decisão de uma boa cooperação” (*idem., ibidem*, p. 161).

Na continuidade da ideia acima referida, quando se trata da aplicação de um questionário, deverá ter-se a certeza que os questionados ficaram esclarecidos e motivados para responder. Portanto, deve-se ter em conta: (i) o pedido de colaboração no preenchimento do questionário; (ii) a razão da aplicação do questionário; (iii) uma apresentação curta da natureza geral do questionário; (iv) o nome da instituição; (v) uma declaração formal da confidencialidade das respostas; (vi) e uma declaração de natureza anónima do questionário (*idem., ibidem*, p. 162). Todas estas recomendações são essenciais, visto que dão oportunidade aos questionados de se sentirem seguros e livres relativamente às suas opiniões. Neste seguimento de ideias, os investigadores afirmam que os questionários são utilizados devido ao seu carácter prático.

Para Tuckman (2000) os questionários servem

para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa, porque possibilita o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”. Estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação e conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) (p. 307).

A partir da aplicação dos questionários e posterior recolha dos mesmos, a informação obtida poderá ser transformada em números ou dados quantitativos sobre os quais poderão ser aplicadas técnicas que possibilitam a sua clara interpretação. Assim, os questionários “são processos que permitem obter dados acerca das pessoas, permitem interrogá-las e não observá-las e ainda recolher, se necessário, amostras do seu comportamento” (p. 308). Nesta linha, poderão ser utilizados determinados tipos de questões e processos de resposta consoante a finalidade do

questionário. Como tal, nas afirmações podem ser utilizadas formas alternativas que variam entre Sim e Não ou Concordo e Discordo (*idem.*, *ibidem*).

4.6. Apresentação da Experiência - Chave

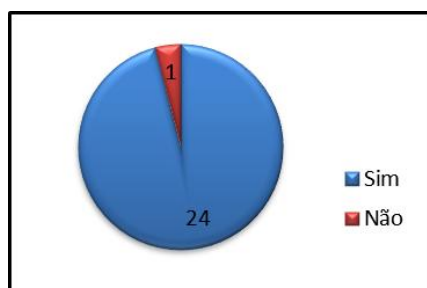
A experiência-chave aqui apresentada esteve focada nas expetativas dos Encarregados de Educação e dos alunos face às Provas Finais de Ciclo. Assim sendo, pretendemos cruzar os dados obtidos de modo a compreender até que ponto as respostas se interrelacionam e que conclusões poderemos obter.

Na turma do 3.º ano de escolaridade foi pedida a colaboração dos Encarregados de Educação e dos Alunos para o preenchimento de um questionário, de perguntas fechadas, a fim de “escutar” e depreender as suas visões sobre a realização das Provas Finais de Ciclo, que terão lugar no 4.º ano de escolaridade e tentar perceber também as suas preocupações ou dificuldades no acompanhamento dos seus educandos. A progressão individual dos alunos é sustentada pelo acompanhamento parental. Deste depende o interesse ou desinteresse das crianças pelo estudo.

A escola tem um papel fundamental de incentivo, apoio e alerta aos pais. Foi numa perspetiva construtiva de fortalecer ainda mais as referências familiares, que os questionários foram lançados. Tiveram como finalidade ajudar a completar a nossa ação docente de modo que o sucesso de cada aluno, a sua autoestima e confiança pudessem ser estimuladas e desenvolvidas no espaço escolar. Foi solicitado aos Encarregados de Educação e aos alunos do 3.º ano do 1.º CEB o preenchimento de um questionário sobre as Provas finais. A recolha de dados teve como principais objetivos: (i) Conhecer as expetativas dos pais relativamente às Provas Finais; (ii) verificar a partir das respostas, se os pais estavam conscientes da importância das provas emanadas do IAVE; (iii) verificar se os pais conheciam os efeitos que a realização das Provas tinha na avaliação final dos alunos; (iv) saber até que ponto os pais acompanhavam os seus educandos, no estudo, em casa e (v) conhecer as expetativas dos alunos face às Provas Finais.

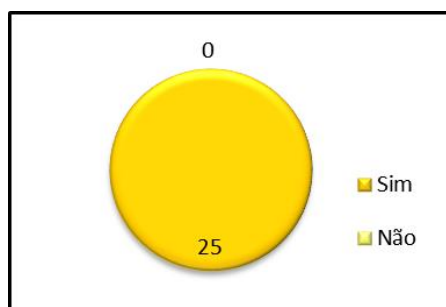
Apresentação dos resultados por questionário aos Encarregados de Educação

Gráfico 1 – As suas expetativas são positivas no que concerne ao futuro desempenho do seu educando no 4.º ano de escolaridade?



A partir do gráfico 1, observarmos as respostas de vinte e cinco questionados e verificamos que 96% dos Encarregados de Educação possuem expetativas positivas e apenas 4%, o que equivale a um questionado, refere expetativas baixas relativamente ao desempenho escolar do seu educando no ano letivo 2014/2015. Este resultado, 4%, poderia provavelmente representar o Encarregado de Educação de uma criança com dificuldades de aprendizagem, ou que tem experienciado, por algum motivo, um baixo desempenho escolar.

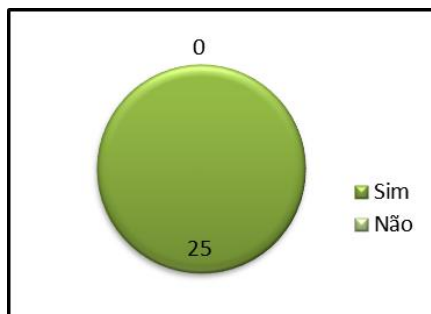
Gráfico 2 – Está satisfeito(a) com os conhecimentos que o seu educando já adquiriu no 3.º ano de escolaridade?



A totalidade de Encarregados de Educação revela satisfação com os conhecimentos que os educandos possuem sobre as diferentes unidades curriculares. É interessante verificar que, a partir dos resultados, os Encarregados de Educação

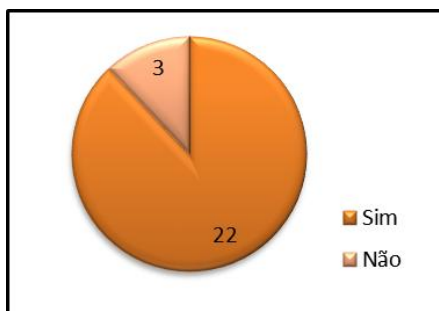
mostram estar muito satisfeitos com o trabalho que a Professora Titular de Turma tem desenvolvido junto dos educandos.

Gráfico 3 – Sabe que o seu educando vai fazer provas a nível nacional, no 4.º ano de escolaridade?

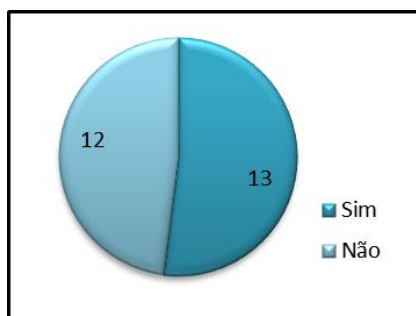


Todos os Encarregados de Educação mostram estar conscientes da existência das provas finais, no 4.º ano de escolaridade. Esta é uma evidência positiva, uma vez que os pais estão alertados para a realização das Provas Finais de Português e Matemática, podendo ser uma mais-valia no acompanhamento dos respetivos educandos.

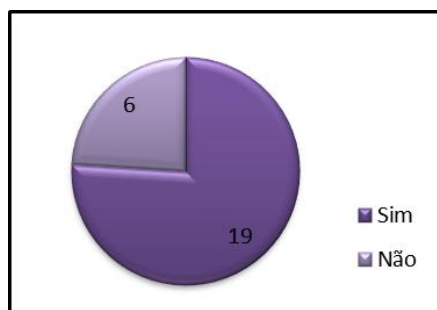
Gráfico 4 – Alguém alguma vez o(a) informou ou dialogou sobre a existência destas provas?



De acordo com a observação do gráfico 4, podemos constatar que 88% dos pais afirmam que alguém os informou sobre a existência das provas finais de ciclo, enquanto 12 % refere que não foi informado sobre a existência dessas provas. Apesar da fraca incidência do “Não”, não deve ser descurada, em momento algum, a importância desta informação perante os Encarregados de Educação.

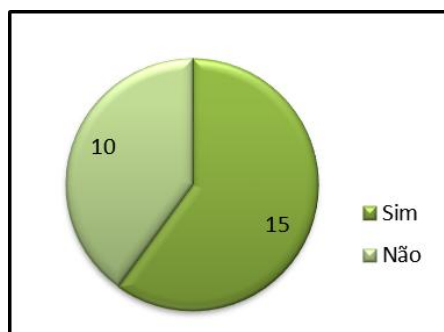
Gráfico 5 – Já sentiu curiosidade em procurar na página do IAVE, estas provas?

A partir dos dados do gráfico 5, podemos observar que um pouco, mais de metade dos Encarregados de Educação já visualizou provas finais na página do IAVE. Parece-nos aqui que a aplicação do questionário poderá ter sido uma mais valia, na medida em que, após a resposta ao mesmo, alguns destes pais poderão ter tido curiosidade e acedido e acedido à informação sobre as provas. De qualquer forma, sabendo que nem todos têm acesso à *internet*, deve ser-lhes comunicada a possibilidade de obterem informação junto da Professora Titular de Turma.

Gráfico 6 – Conhece os efeitos que a realização das provas terão na avaliação do seu educando?

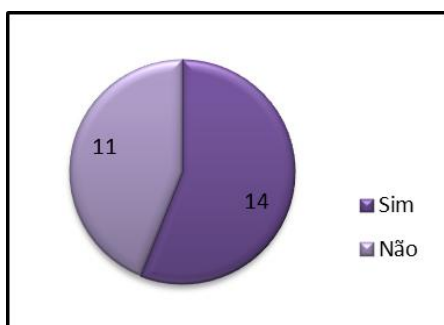
Ao analisarmos o gráfico 6, percebemos que a maioria dos Encarregados de Educação mostra ter conhecimento acerca dos efeitos da avaliação na classificação final dos educandos, nomeadamente que a mesma tem um peso de 30% na nota final do aluno.

Gráfico 7 – Concorda com a realização das provas finais de ciclo?



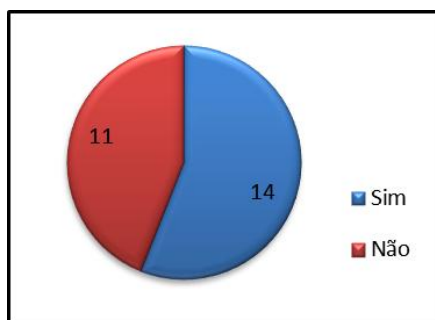
Verificamos que 60% dos Encarregados de Educação demonstra a sua concordância com a realização das provas pelos seus educandos, enquanto 40% não concorda. Julgamos aqui ser importante um trabalho de reflexão do docente com os Encarregados de Educação sobre a necessidade de aferição dos resultados na avaliação, assim como de familiarização dos alunos com situações de exame-modelo, que poderá ser considerada uma mais-valia na realização das Provas Finais.

Gráfico 8 – Pensa ser mais exigente com o trabalho escolar do seu educando, por existirem provas finais?



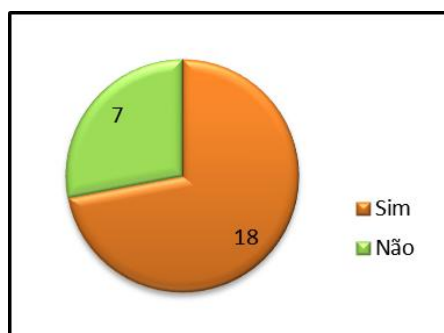
É interessante cruzar os resultados desta resposta com as expetativas dos Encarregados de Educação e o modo como encaram as Provas Finais. Verificámos aqui um valor significativo para a resposta “Não”, face aos efeitos que o resultado da prova final poderá ter na avaliação final dos alunos e, até, face à elevada expetativa dos Encarregados de Educação, quanto ao desempenho dos seus educandos nas Provas Finais.

Gráfico 9 – Pensa que o exame vai ser uma mais-valia aos saberes do seu educando?



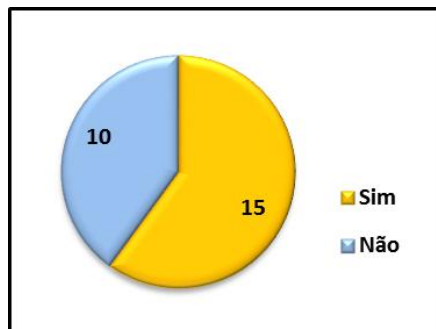
Este gráfico demonstra que mais de metade dos Encarregados de Educação considera que as provas finais são uma mais-valia aos saberes dos educandos. Estas respostas, curiosamente, contrariam de alguma forma, os resultados da questão 6 - efeitos das provas na avaliação - o que leva a concluir que alguns Encarregados de Educação, apesar de concordarem com a realização das Provas Finais, não veem nelas uma mais-valia aos saberes dos seus educandos.

Gráfico 10 - Sente-se à vontade para ajudar o seu educando em casa, ao nível da área curricular de Português?



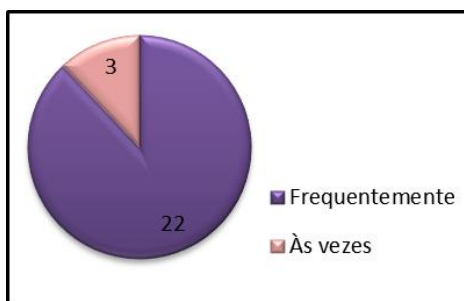
No que diz respeito aos conhecimentos que os Encarregados de Educação possuem para ajudar os seus educandos relativamente à área curricular de Português, 72% dos pais afirma estar preparado para os apoiarem enquanto 28% mostra não estar tão à vontade para os apoiar face aos desafios que poderiam surgir no âmbito do português.

Gráfico 10.1. Sente-se à vontade para ajudar o seu educando em casa, ao nível da área curricular de Matemática?



Relativamente à área curricular de Matemática, 60% dos Encarregados de Educação diz sentir-se à vontade para ajudar os educandos, enquanto 40%, afirma não possuir conhecimentos suficientes. Comparando os resultados dos gráficos 10 e 10.1, damos-nos conta que os pais possuem mais conhecimentos ao nível da área Curricular de Português do que da área curricular da Matemática.

Gráfico 10.2. Com que regularidade acompanha o seu educando no estudo?

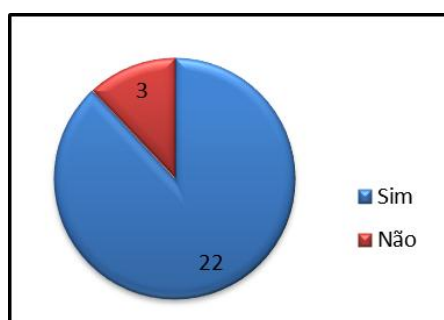


A partir da análise do gráfico, verifica-se que a maioria dos pais acompanha os seus educandos no estudo, em casa.

Apresentação dos resultados por questionário aos Alunos

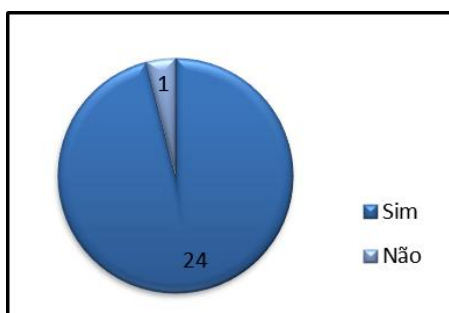
Conhecer as expetativas dos Alunos relativamente às provas finais de ciclo que realizarão no próximo ano de escolaridade foi um dos nossos objetivos. Procurámos, através do questionário que os alunos preencheram, perceber-se a importância que atribuem a estas mesmas provas, qual a motivação interior para o estudo e como percecionam as suas capacidades e a importância dos conhecimentos adquiridos para este desafio final do 4.º ano de escolaridade.

Gráfico 11. Sabes que vais ter provas finais no 4.º ano?



Relativamente a esta questão, praticamente toda a turma afirma ter conhecimento da existência das provas finais, enquanto para alguns a realidade ainda é desconhecida.

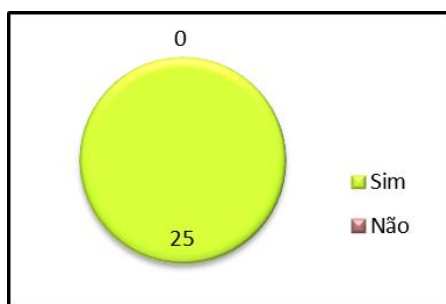
Gráfico 12. Achas que estas provas te vão trazer mais conhecimentos?



No gráfico 12, podemos constatar que praticamente toda a turma considera as provas finais como uma mais-valia, enquanto meio para aperfeiçoar os seus conhecimentos. Este resultado poderá indiciar a existência de um empenho

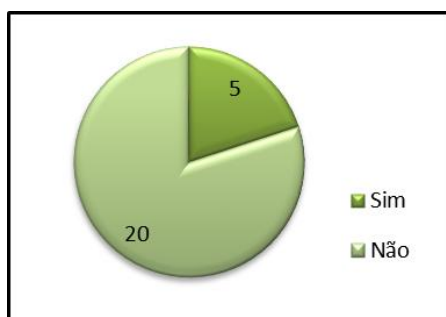
considerável dos alunos, na expectativa de enriquecerem os seus conhecimentos através da preparação para as provas.

Gráfico 13. Pensas que é preciso estudar mais?

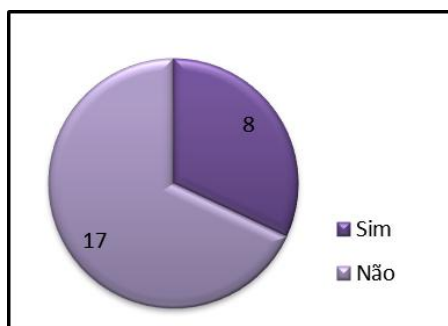


Todos os alunos expressaram que estudar é importante. Por este motivo, 100% afirmou que será mesmo necessário estudar para as provas finais. Constatamos que, mesmo o aluno que referiu que as provas não lhe trarão um conhecimento acrescido, reconhece a necessidade de maior empenho na preparação para as mesmas.

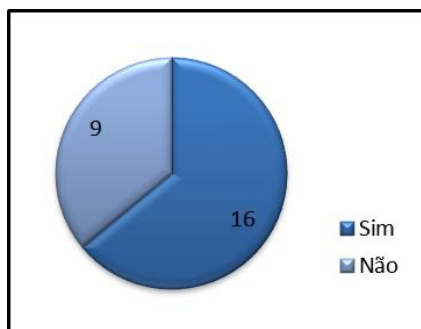
Gráfico 14. Já alguma vez viste uma Prova Final?



Se olharmos atentamente o gráfico, 20% dos alunos já viu uma prova enquanto para 80% da turma ainda é algo desconhecido. Será bom, numa preparação cuidada para as Provas Finais, haver uma familiarização dos alunos em relação à estrutura, quer ao aspeto gráfico da prova. Minimizar o efeito surpresa no dia das provas, será sempre um aspeto positivo para os alunos.

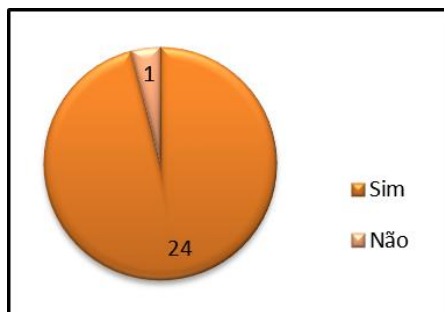
Gráfico 15. Conheces o tipo de vocabulário das Provas?

Percecionar se os alunos conhecem o tipo de vocabulário destas provas era algo importante. Contudo, a maioria desconhece o vocabulário das provas, o que é normal, pois ainda se encontram no 3.º ano de escolaridade. No sentido de familiarizar os alunos com o tipo de vocabulário das provas, reconhecemos que poderá ser positivo o treino de provas-modelo.

Gráfico 16. Fazendo os exames vais sentir-te mais competente?

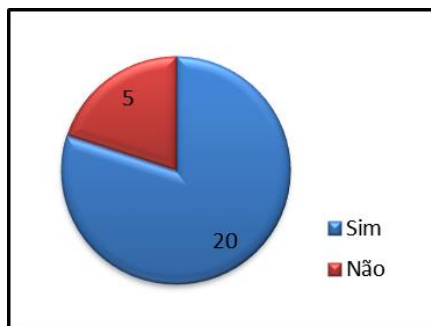
Pelo que aferimos e verificámos no gráfico 16, os alunos dizem sentir-se mais competentes ao realizar as provas, o que demonstra uma atitude positiva face às suas capacidades. Porém, 36% afirma não se sentir competente aquando da realização das mesmas. Este valor poderá revelar algum receio, medo ou até alguma insegurança por parte de alguns alunos quanto às suas capacidades intelectuais para um bom desempenho nas provas.

Gráfico 17. Achas que os teus pais vão ser mais exigentes contigo, no estudo?



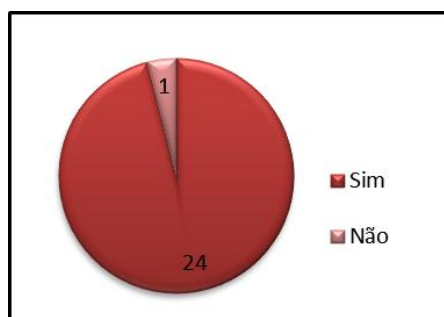
A partir da leitura do gráfico 17, podemos observar que quase a totalidade da turma considera que os pais serão mais exigentes no estudo.

Gráfico 18. Quando te lembras das provas, sentes vontade de estudar?



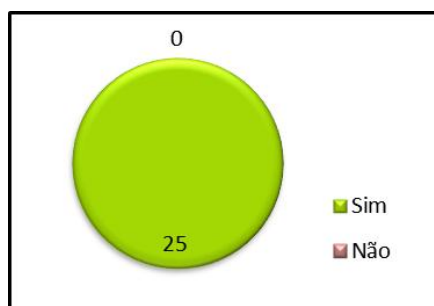
É importante referir que 80% da turma demonstra vontade para estudar, enquanto 20% afirma não sentir essa vontade ao recordar as provas finais. Nesta linha, poderão ser criadas estratégias que possam motivar os alunos para o estudo de modo a minimizar a desmotivação de alguns para um bom desempenho.

Gráfico 19. Colocas o estudo em primeiro lugar?



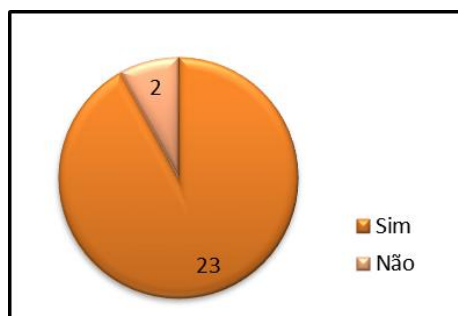
A partir do gráfico 19, constatamos que 96% da turma diz colocar o estudo em primeiro lugar, enquanto 4%, correspondente a um aluno, não faz do estudo a sua primeira opção.

Gráfico 20. Sentes que a tua Professora te ajuda?



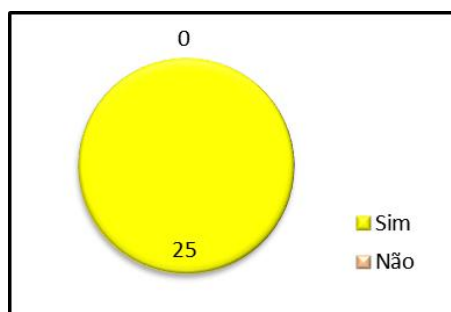
Podemos observar pelo gráfico que 100% da turma afirma que é ajudada pela Professora Titular de Turma, o que revela que os alunos estão satisfeitos e se sentem apoiados pela docente. Também de referir a coincidência das respostas dos Encarregados de Educação e dos alunos, uma vez que no gráfico 2, os Encarregados de Educação haviam evidenciado uma boa preparação dos seus educandos por parte da Professora Titular.

Gráfico 21. Costumas estar atento(a) nas aulas?



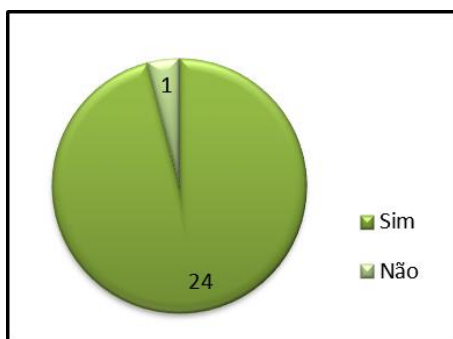
A grande maioria dos alunos, 92%, considera que está atento nas aulas. Os restantes 8% definem-se como desatentos, o que não parece ser um resultado preocupante, sendo até de louvar a honestidade o reconhecimento de alguma desatenção, que em crianças de cerca de nove anos, é, apesar de tudo, normal.

Gráfico 22. Vais estar mais atento(a) nas aulas, por saberes que vais ter provas?



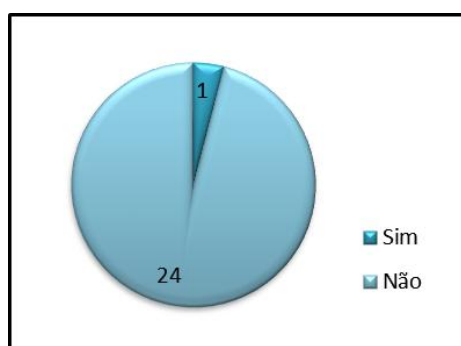
Os alunos manifestam interesse pelo estudo, sendo que toda a turma afirma que estará atenta nas aulas, durante o próximo ano letivo, o que é revelador de que possuem grandes expectativas ou até alguma ansiedade face ao 4.º ano de escolaridade.

Gráfico 23. Vais estudar mais, sabendo que vais ter essas provas?



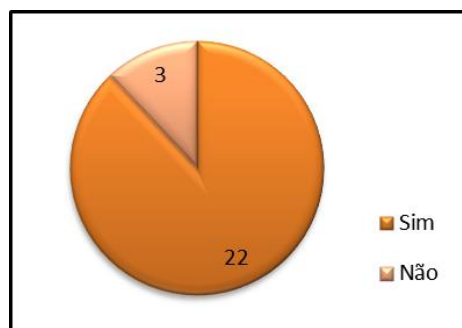
Segundo os dados do gráfico 23, podemos concluir que para a quase totalidade da turma, a existência de Provas Finais será motivo para um estudo mais aprofundado e sistemático.

Gráfico 24. Achas que as provas vão ser fáceis?



Neste gráfico, observamos o modo como os alunos percecionam as provas finais. Nesta linha, 96% dos alunos afirma que as provas não serão fáceis, enquanto 4%, o correspondente a um aluno, considera que serão fáceis.

Gráfico 25. Depois de realizares as provas, vais sentir-te um “vencedor”?



Com esta questão, pretendíamos conhecer a percepção dos alunos quanto ao seu desempenho. Verificamos que a maioria deles considera que as Provas Finais serão superadas com sucesso, apesar da existência de três alunos que não pensam assim, não confiando, por isso, na sua prestação. Este resultado pode ser aproveitado para o desenvolvimento de um trabalho de autoconfiança nas suas capacidades.

Conclusão: Análise dos resultados obtidos

Tal como já foi referido anteriormente, um dos nossos objetivos primeiros centrou-se em indagar as expetativas dos Encarregados de Educação face aos conhecimentos que os alunos já possuem. Mediante a interpretação dos dados, cruzamos as expetativas dos Encarregados de Educação com a dos seus filhos e chegámos à conclusão que estes estão satisfeitos com o desempenho escolar dos seus educandos no 3.º ano de escolaridade.

Esta satisfação manifestada pelos Encarregados de Educação é reforçada por todos os alunos ao afirmarem que se sentem muito acompanhados e ajudados pela Professora Titular de Turma do 1.º CEB. Assim, todo o trabalho desenvolvido pela docente é avaliado por Encarregados de Educação e alunos com elevada satisfação.

Os Encarregados de Educação mostram expetativas positivas quanto ao futuro desempenho dos seus educandos no 4.º ano de escolaridade, o que revela que acreditam nas capacidades dos seus filhos para enfrentar o novo ano com segurança e

estabilidade. Apenas um dos questionados parece demonstrar alguma insegurança relativamente ao futuro desempenho do seu educando.

Uma das questões fazia referência ao conhecimento ou desconhecimento de pais e alunos sobre a realização de Provas Finais no 4.º ano de escolaridade. Verificamos que, apesar de todos os pais estarem informados, algumas crianças desconhecem a existência das provas, o que pode indiciar alguma falta de diálogo face a este assunto, em termos familiares.

Verificou-se, ainda, que alguns pais parecem não estar muito esclarecidos quanto às Provas e sua implicação no processo de avaliação, o que requer um foco de atenção sobre este aspeto, por parte do docente.

Nem todos os pais estão de acordo com a realização das Provas, pelo que, provavelmente, poderemos inferir que alguns Encarregados de Educação não irão valorizar as provas quanto deviam. Julgamos ser importante que se sensibilizem os mesmos para o facto de, mesmo não concordando com a realização das Provas, não desvalorizem a sua importância junto dos educandos. Sendo os pais, os primeiros modelos dos filhos, estes deverão proporcionar um ambiente seguro e estável que permita à criança o bem-estar pessoal onde possa construir, ao longo da sua vida, um autoconceito positivo de si mesma. Ainda a este respeito, os dados recolhidos permitem-nos concluir que os alunos estão conscientes do trabalho a realizar individualmente. Pudemos ainda depreender que o esforço, o interesse e a motivação dos Encarregados de Educação para apoiar os seus filhos serão atitudes que poderemos esperar ao longo do próximo ano. Professora Titular de Turma, Encarregados de Educação e Alunos estão a trabalhar para o mesmo fim. Pretende-se alertar os implicados para a responsabilidade decorrente das Provas Finais e deixá-los confiantes no trabalho que todos continuarão a desenvolver no próximo ano letivo. Assim, é desejado que todos os Encarregados de Educação tenham um papel ativo junto dos educandos e que os acompanhem efetivamente, para que o trabalho desenvolvido na sala de aula tenha continuidade em casa. Como tal, a responsabilidade deverá ser partilhada por todos.

Para que uma determinada acção seja levada a cabo, será necessário que todos coloquem em prática as suas potencialidades, que interajam, influenciando-se positivamente. Este, é de resto, o verdadeiro sentido de educar. Em jeito de conclusão, podemos dizer que a partir da interpretação e avaliação dos resultados é possível medir a evolução do grupo de alunos, ou seja, é possível avaliar as suas expetativas, detetar tendências e reacções coletivas. O professor necessita de conhecer os resultados obtidos, porque é a partir destes que poderá aperfeiçoar a sua intervenção e conceber estratégias que possam responder ao grupo de alunos e à família.

A aplicação dos questionários foi uma experiência que consideramos muito significativa e positiva, pois foi interessante conhecer o que os Encarregados de Educação esperam dos seus educandos e com que horizontes traçam as suas expetativas. É considerável verificar que ao ter-se em conta as suas atitudes e interesses dos Encarregados de Educação e Alunos dá-se a criação dum clima afetoso que, aliado a expetativas ambiciosas, resultam numa experiência com sucesso, que levam o professor a desenvolver estratégias que estimulam o seu desempenho e reforçam as suas competências no processo de ensino-aprendizagem (Morissette & Gingras, 1994).

5. A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA

A escolha da presente experiência-chave surge a partir do envolvimento da Professora Titular de 1.º CEB, no uso das novas tecnologias, como meio de promover o interesse dos alunos através dos conteúdos curriculares lecionados nas aulas. Esta motivação despertou-nos para práticas educativas mais criativas durante o nosso estágio de 1.º CEB. A conceção de um blogue na turma, pela Professora Cooperante, permitiu-nos compreender o alcance destas ferramentas e sua utilidade como instrumentos de comunicação. A interação, a troca de informação com os pais e o acompanhamento destes nas várias atividades desenvolvidas na sala de aula permitiram o uso frequente das tecnologias informáticas na escola e em casa.

5.1. O Conceito de TIC

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) correspondem a um conjunto de recursos tecnológicos que, integrados entre si, proporcionam processos de comunicação. Para Rycoi e Couto (2012)

a denominação Tecnologias da Informação e Comunicação é recente, tendo surgido nos finais dos anos 90 em concreto, num documento elaborado pelo governo britânico. As TIC são constituídas por meios técnicos para manipular informação e promover a comunicação, incluindo o hardware e o software necessários e surgem associadas a redes computacionais (p. 244).

5.2. AS TIC NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Nos nossos dias as novas tecnologias crescem a um ritmo vertiginoso, fenómeno observado através dos variadíssimos dispositivos informáticos que são colocados no mercado à disposição de todos. Através de um simples toque no computador podemos viajar em segundos até ao outro lado planetário. O ritmo a que tudo progride, obriga a que a escola acompanhe a evolução do conhecimento a todos os níveis e se transforme num verdadeiro espaço de aprendizagem. Sobre este ponto de vista, Silva (2001, citado por Mota & Coutinho, 2011) afirma que “a escola, enquanto instituição social, não [pode] ficar indiferente às Tecnologias da

Informação e da Comunicação (TIC)” (p. 439), mas deverá definir-se como uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Sob esta perspetiva, acreditámos que o nosso envolvimento na turma do 1.º CEB nos permitiu valorizar as tecnologias da informação como recursos pedagógicos motivadores de uma outra dinâmica das aprendizagens.

Estando ao nosso alcance inovar a realidade educativa dos alunos, proporcionar-lhes momentos que fomentem o gosto de aprender a aprender, é relevante que as TIC apoiem os seus conhecimentos, permitindo o desenvolvimento de capacidades específicas através de jogos educativos e processamento de texto e ao mesmo tempo incentivem a interconectividade. A este propósito, Ponte (2000) refere que as TIC “permitem a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação” (p. 3). As TIC, sempre que utilizadas com o propósito de proverem uma maior diversidade de conhecimentos, contribuem para que as respostas didáticas sejam transformadoras e cativem os alunos nos seus múltiplos saberes. Para Canez (2008), as TIC promovem “níveis de interactividade que permitem proporcionar a emergência de novas experiências, mais autónomas e flexíveis” (p. 107), ajudando os profissionais de Educação a organizar as suas aulas e a utilizar as TIC como um recurso lúdico e didático.

No entanto, sabemos que “o computador não é responsável pela mudança educativa nem pela renovação das práticas docentes (...), o que está em causa é a reorganização da escola em todas as suas vertentes (pedagógica, didáctica, técnica, administrativa, social...” (*idem., ibidem*, p. 108). Os computadores são instrumentos que devem fazer parte do material de apoio das escolas, devendo estar acessíveis aos alunos e responder às suas necessidades investigativas. Como refere Campos (1994), os professores deveriam apoiar a “curiosidade natural e o desejo de explorar o computador, através da criação de ambientes que motivem os alunos a utilizar interações como extensões de outras experiências de aprendizagem” (p. 19). Sob esta perspetiva, sabemos que as novas tecnologias dão ao professor a possibilidade de alterar um modelo de reprodução de informação para um modelo baseado na construção partilhada do conhecimento. Valorizar as TIC

em contexto escolar implica a criação de novos espaços de construção do conhecimento, confrontando os alunos com abordagens multidisciplinares que os preparam para lidar com

as incertezas de um mundo global em que a aprendizagem e o conhecimento são os melhores instrumentos para a inserção na sociedade (Coutinho & Junior, 2008, s/p, citados por Mota & Coutinho, 2011, pp. 439 - 440).

Ao refletimos acerca dos benefícios da utilização do computador como facilitador da aprendizagem durante o estágio do 1.º CEB, constatámos que o uso diário do computador, a utilização do *Programa Prezi* bem como o recurso a *PowerPoints* e a dinamização de jogos interativos permitiram que o ato de aprender se tornasse enriquecedor e aprazível. Através dos programas informáticos utilizados, os conteúdos lecionados foram assimilados pelos alunos com forte empenhamento em todas as temáticas. Segundo Campos (1994), “um ambiente de aprendizagem eficiente estimula os estudantes, ajuda a moldar as suas ideias, motiva-os, desafia-os” (p. 17).

Acreditamos que os alunos são fortemente influenciados pelo modo como o professor dinamiza e usa estratégias alternativas nas suas aulas. Nesta linha, compreendemos que apostar numa variedade de atividades informáticas promove o bem-estar dos alunos e desperta o desejo de a partir da utilização do computador, amplificar experiências facilitadoras da aprendizagem. Para Ponte (2000), as TIC estabelecem uma linguagem de comunicação e são um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é indispensável conhecer e dominar. Na escola do 1.º CEB, as TIC tornam-se um elemento constituidor do ambiente de aprendizagem. Atendendo a esta perspetiva, foi nossa intenção durante o estágio promover o interesse dos alunos nas várias áreas curriculares, tendo em conta o desenvolvimento da linguagem. Assim, foi possível manusear diferentes modalidades de apresentações informáticas.

Desenvolvemos esquemas-registo que proporcionaram aos alunos a organização e a sistematização dos conteúdos a aprender; promovemos a exploração de histórias, onde os alunos foram estimulados a usar a linguagem e a decodificar a informação textual; explorámos conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio; promovemos ainda jogos que permitiram assimilar conceitos de um modo divertido. O jogo intitulado *Quem Quer Ser Milionário* teve a finalidade de apoiar os alunos na abordagem aos conteúdos de Estudo do Meio, de uma forma estimulante, como motivação para as fichas de avaliação que iriam realizar brevemente;

apresentámos jogos interativos que permitiram aos alunos experiências de manipulação. Utilizámos o computador em todas as áreas curriculares, estando subjacente a intenção de lhes proporcionar aprendizagens ativas e cooperativas, para uma melhor compreensão do mundo.

Reconhecemo-nos nas palavras de Ponte (2000), ao referir que “não basta ser capaz de integrar pontualmente as TIC na prática pedagógica – é necessário ter uma visão global do papel que estas tecnologias podem desempenhar em todo o processo educativo” (p. 4). Deste modo, procurámos valorizar o papel das TIC na nossa prática pedagógica e reconhecemos a necessidade de continuarmos em permanente atualização.

5.3. As TIC e o Professor do 1.º CEB

As TIC são consideradas fortes ferramentas pedagógicas e tornam-se um desafio para os professores e educadores, uma vez que deverão desenvolver atitudes positivas face à utilidade dos computadores. Além desta constatação, cabe ao professor descobrir o impacto que estas ferramentas poderão ter no rendimento escolar dos alunos. Como referem Rodriguez, Cruz e Fradão (2012)

não basta reconhecer a importância das tecnologias e estar motivado para a sua utilização, mas é imprescindível ter algum conhecimento tecnológico. É determinante perguntarmos para quê utilizar determinada ferramenta e em que áreas concretas do currículo poderá fazer sentido utilizá-la, ou seja, para que tipo de objetivos e para que aprendizagens específicas (pp. 224-225).

Constatamos que os professores devem ser capazes de integrar as TIC no ensino-aprendizagem, desenvolver uma atitude crítica, sabendo avaliar as potencialidades e limitações no uso de *software* educativo e *software* utilitário pelos alunos. Se atentarmos nos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, podemos constatar que no que se refere às TIC é esperado, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto que:

1 d) Mobilize e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;

2 f) Fomente a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação.

A utilização das TIC contribui em muito nas decisões individuais de professores e educadores. Consideramos que a presença das novas tecnologias na escola estimulam o prazer de aprender e tornam o ensino mais apelativo, uma vez que podem conduzir a mudanças na forma de aprender, assumindo-se como meios facilitadores da aprendizagem. De acordo com Gil (2001), “a integração das TIC na escola, o papel do aluno, ou seja, a sua formação para e com os meios, fica profundamente alterada. Não só se modifica a sua relação com o professor ou com a escola, mas também com o saber, na medida em que tem acesso fácil a uma vasta gama de fontes de informação” (p. 160) que permite adquirir um conhecimento construído a partir de múltiplas situações de aprendizagem. Podemos depreender que pelas suas inesgotáveis potencialidades, os recursos tecnológicos se transformam em “auto-estradas de informação”, encurtam as distâncias e possibilitam a participação ativa do aluno na construção do seu próprio saber. No respeitante à postura dos professores mediante as novas tecnologias, Ponte (1998, p. 10 citado por Patrocínio, 2001) diz-nos que

alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o mais possível o momento de encontro indesejado. Outros, assumem-se como utilizadores na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as usar na sua prática profissional. Outros ainda, procuram integrá-las no seu processo de ensino usual, sem contudo alterar de modo significativo as suas práticas. Uma minoria entusiasta procura desbravar caminho, explorando constantemente novas possibilidades, mas defronta-se com muitas perplexidades (p. 213).

Creemos que algumas das resistências que ainda persistem relativamente ao uso dos meios informáticos na sala de aula devem-se ao desconhecimento, falta de formação e pouca reflexão sobre as potencialidades destes meios. Como refere Papert (1997, p. 54, citado por Patrocínio, 2001), “o modo de alguém adquirir fluência em tecnologia é semelhante ao modo de adquirir fluência numa língua. A fluência vem com a utilização” (p. 213). Nesta linha, salientamos o Plano

Tecnológico da Educação, criado pelo Governo português a fim de modernizar tecnologicamente as escolas. Este visou ultrapassar “os principais factores inibidores da modernização tecnológica do sistema educativo, promovendo a utilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem na gestão escolar, a formação de docentes centrada na utilização pedagógica das TIC e a existência de mecanismos de certificação de competências TIC” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro de 2007).

Verificamos que o professor, ao lidar com as novas tecnologias, exige de si bastante empenho e motivação, bem como grande vontade para aplicar os conhecimentos que possui na prática. Compreendemos que os computadores como meios de trabalho e consulta deverão promover nos professores sentido de pertença, e que a prática diária das TIC precisa ser muito mais incentivada. É fundamental como afirmam Tavares e Barbeiro (2011) que os professores acedam a novos meios, através dos recursos digitais e integrem as tecnologias no seu espaço de aula, recriando, deste modo, o espaço de aprendizagem. O maior objetivo consiste em que os docentes

se apropriem e tirem partido das potencialidades que as novas ferramentas trazem para a comunicação na sala de aula e para as aprendizagens, permitindo, nomeadamente que todos os alunos possam visitar outros espaços, ler outros textos, escrever e divulgar os seus textos, comunicar com outros alunos (p. 8).

Acreditamos que o uso das TIC é imprescindível na sala de aula, uma vez que estas potenciam o aprofundamento das aprendizagens, pois segundo Rodriguez, Cruz e Fradão (2012), é essencial estar inserido e participar

(...) numa cultura digital que solicita novos saberes, práticas, costumes e valores, ou seja, novas formas de conceber, produzir e utilizar o conhecimento, em que o papel das TIC na escola, enquanto área de formação transdisciplinar, é o de proporcionar oportunidades para a participação efetiva dos diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos, mas também encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa, como agentes ativos dessa mesma cultura digital (p. 88).

Reconhecemos que é essencial empenharmo-nos no desenvolvimento de práticas que nos conduzam a uma cultura digital, marcada pela criatividade do

professor baseada no desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas, para uma eficiente aplicação das TIC na sala de aula.

5.4. Conceção de um Blogue na Turma

Referimos que durante a nossa prática pedagógica, foi criado um *Blog* intitulado: *Piratas Curiosos*. Teve a sua origem no âmbito do Projeto Pedagógico *As Cegonhas* e promoveu o interesse de professores, pais e alunos. Para Tavares e Barbeiro (2011)

um blogue (palavra formada por Web e log – diário) começou por responder a um diário pessoal, no qual o individuo tem a liberdade de escrever quando lhe apetece, actualizando-o com frequência e abrindo-o à leitura e aos comentários. O blogue apresenta uma sequência de artigos curtos, por ordem cronológica inversa, que se fazem, geralmente, acompanhar de hiperligações para outras páginas (p. 16).

Constatamos que o blogue permite à família fazer um acompanhamento diário do trabalho desenvolvido pelos seus educandos em contexto de sala de aula, através de fotografias, informações e vídeos. (cf. Apêndice n.º 36).

A colocação de comentários de incentivo à aprendizagem tem permitido que o blogue continue a crescer. Cremos que este foi e tem sido um trabalho enriquecedor para todos os envolvidos. As intervenções dos alunos demonstraram a sua predisposição para se envolverem neste tipo de atividades. Constatamos que a relação dos alunos com o computador tem sido geradora de partilhas e propiciadora de manifestações do sentir de cada um. Nos seus comentários, valorizam o espaço da sala de aula e tudo o que envolve como gerador de interesse e dinamismo. A teia 3D, causadora de admiração: “Temos uma teia na sala!”; “Que teia mais gira!” conduziu-os a uma atitude investigativa: “Gostei muito de pesquisar sobre as cegonhas”. A metodologia utilizada foi percebida pelos alunos, facto verificado nos comentários do blogue: “É giro trabalhar em grupo”; “Que interessante”; “Foi muito giro fazer estas atividades”. A frase “adoramos este projeto” foi expressa por vários alunos, o que nos permite constatar que a utilização do computador permitiu expressar sentimentos.

Como referem Tavares e Barbeiro (2011)

o equilíbrio lúdico-didático do uso do computador «contaminou» positivamente aquilo que foi estudado. O computador para estas crianças não é apenas um recurso pedagógico «engraçado». Elas exploram as potencialidades do computador e da Internet: aprendem, divertem-se, comunicam e partilham os seus conhecimentos, as suas histórias, os seus desenhos (pp. 18-19).

A utilização do blogue pelos alunos permitiu-lhes interagir com os colegas, saber o que pensavam acerca do projeto, falar sobre as atividades, facilitando assim a publicação e a partilha da escrita individual. Constatamos que através da *internet*, os alunos puderam enriquecer e expandir as suas aprendizagens, partilhar vivências, investigar e procurar informação sobre a temática em questão. Segundo Campos (1994), os computadores permitem aos alunos “o acesso a outros ambientes de aprendizagem, comunidades e mundos, reais ou imaginários, que eles podem explorar, experimentar e aprender” (p. 19).

Consideramos que a presença das novas tecnologias na escola fomenta o prazer de aprender e torna o ensino mais apelativo. As TIC conduzem a mudanças nas aprendizagens, desenvolvem novas competências e assumem-se como meio facilitador da aprendizagem. A utilização das TIC durante o estágio de prática educativa na turma do 1.º CEB permitiu-nos reconhecer que o uso destas ferramentas informáticas se devem enquadrar numa pedagogia que valorize as descobertas dos alunos, mostre os seus progressos através de evidências e que facilite a comunicação entre professores, alunos e famílias. Envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens favorece a sua autoestima e permite-lhes reconhecer o sentido de partilha e abertura do professor a aprendizagens inovadoras. O lançamento do blogue na turma propiciou a publicação quase diária de trabalhos e promoveu uma participação efetiva dos alunos, desenvolvendo em cada um sentimento de grupo dentro da turma e fora dela.

A divulgação e partilha das experiências vividas permitiram-nos acreditar no potencial pedagógico das TIC que vai para além de um simples domínio instrumental. Contribuindo para um ambiente educativo e formativo, as TIC possibilitam a descoberta de novas perspetivas acerca do papel do professor no

processo de ensino-aprendizagem e no modo como as utiliza e reflete. São vários os estudos que demonstram os benefícios das TIC no ensino; a formação de professores é uma área a considerar no que se refere às novas tecnologias. Concluímos que as TIC estão a ter um grande impacto na educação e aos professores cabe acompanhar estas mudanças, pois estas revelam-se também um instrumento de diferenciação pedagógica.

6. AS VOZES DAS CRIANÇAS

6.1. Justificação do Tema

A pesquisa apresentada tenta tecer uma reflexão acerca dos desafios da Educação de Infância; *saber escutar*. Apraz-nos referir o que dizem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) “observar a criança, ouvir a sua voz, sondar suas intenções, para incorporá-la no processo educativo, é o caminho que a Pedagogia da Infância do século XX deixou como herança para os tempos atuais” (p. 7). Ouvir as crianças não é mais do que o “olhar de alguém que olha outro alguém, valorizando aquilo que de positivo- e é muito-tem para dar” (Medeiros, 2006, p. 48). Dar valor aos seus interesses permite-lhes crescer em liberdade, autonomia e participação e condu-las à liberdade que permite conquistar “a harmonia do ser” (p. 45), ao direito de intervir e participar em tudo o que lhe diz respeito.

É essencial atender às percepções que as crianças possuem sobre a escola, e neste sentido, desenvolver uma pedagogia participada, centrada na *escuta*. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “considerar as percepções sobre seus processos de vida e seus contextos particulares de desenvolvimento e aprendizagens, mediante manifestações verbais ou diferentes produções, faz da criança um importante sujeito nas investigações relativas às questões de infância” (p. 7). Escutar o que as crianças pensam a respeito das suas vivências em contexto de escola, o que valorizam nessas experiências diárias, consciencializa-nos para “os direitos das crianças, o que significa vê-las em suas próprias competências de fazer opções e de falar sobre elas. Trata-se da valorização das vozes das crianças, porque elas são competentes e sensíveis aos diferentes contextos educativos” (*idem., ibidem.*, p. 8).

Para uma reflexão sustentada desta pesquisa, foi fundamental atender às perspetivas das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho e Lino (2009) a investigação na infância tem valorizado a competência precoce da criança. A “educação de infância deve ser um tempo e um espaço de aproveitamento e dinamização dessa competência, e a investigação mostra que a educação da infância só tem

consequências no presente e no futuro das crianças se for um serviço educacional de qualidade” (p. 10).

Acreditamos que se educadores/professores reconhecerem a criança como protagonista na construção do seu próprio conhecimento, passam a tomar decisões que melhoram a sua forma de agir, planificar e envolver.

6.2. Enquadramento Teórico - Escutar as vozes das crianças acerca das suas vivências diárias no JI/escola

Uma das grandes faculdades do ser humano consiste em comunicar; mas não menos importante é a capacidade de saber escutar. Escutar a voz de alguém supõe criar um ambiente de receptividade e tranquilidade, pois só assim podemos compreender o que o outro nos quer comunicar. Prestar atenção ao que se passa à nossa volta nem sempre é fácil, tantos são os “ruídos” que nos impedem de ter uma verdadeira atitude de escuta; ouvimo-nos muitas vezes mais a nós próprios do que aos outros. Sair do nosso eu e olhar atentamente o outro, vai gerar em cada um a responsabilidade de nos sentirmos membros participantes do grupo em que estamos inseridos.

É nesta perspetiva que queremos pautar a nossa vivência diária junto das crianças que nos são confiadas. Como refere Kolb (1984, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) “a participação efetiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza” (p. 85). Se estivermos atentos às suas manifestações e às suas mensagens que, explícitas ou implicitamente nos transmitem, desenvolveremos a capacidade de responder adequadamente às situações em que elas são membros atuantes. Cremos que a atenção que o educador dedica às crianças, constitui uma oportunidade de as conhecer melhor, perceber a sua singularidade, e assim, proporcionar-lhes oportunidades de enriquecimento. Estar atento à informação que elas transmitem

permite-nos ajudar as crianças a ultrapassar inseguranças que, muitas vezes, são impeditivas da realização de aprendizagens ajustadas.

A importância de saber ouvir as crianças foi constatada por nós através da Metodologia de Trabalho de Projeto. Como afirmámos num outro ponto¹¹, o trabalho de projeto proporciona à criança a oportunidade ser coconstrutora das suas aprendizagens, na medida em que o educador a faz participante em todo o processo educativo. Esta participação só é verdadeira na medida em que o educador/professor escuta atentamente as suas intervenções e está interessado no seu envolvimento efetivo.

Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) “para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja na zona de desenvolvimento (Vygotsky, 1995)¹²” (p. 86). Ser curiosa, ter iniciativa, procurar respostas claras e colaborar com os outros, dá oportunidade à criança de expressar os seus interesses, o que a motiva. O trabalho de projeto revela-se como uma metodologia que tem como objetivo encontrar respostas pedagogicamente adequadas à satisfação da curiosidade da criança. Como nos dizem Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) quando a criança está envolvida num trabalho que a satisfaz positivamente

não abandona facilmente a atividade. Ela pretende obter uma sensação de satisfação experienciada com uma atividade intensa e está preparada para realizar todos os esforços necessários a fim de manter essa atividade. As atividades que suscitam envolvimento tendem a estender-se (de acordo com a idade e níveis de desenvolvimento) e a serem revisitadas (p. 86).

Deste ponto de vista, cremos que é impossível levar a cabo uma eficiente metodologia sem uma escuta ajustada. Sob esta perspetiva é importante que o educador/professor cultive a verdadeira arte de escutar e demonstre capacidade de saber observar a criança com perspicácia, percebendo aquilo que muitas vezes não está explícito. É basilar deixar que a criança tenha voz, dar-lhe oportunidade de se

¹¹ Cf. Itinerário de Estágio ou Experiência-Chave I: Metodologia de Trabalho de Projeto.

¹² Vygotsky descreve a “Zona de desenvolvimento próximo como a distância entre o nível real de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1978:26, citado por Vasconcelos, 2012, p. 10).

manifestar e opinar sobre o que a interessa e lhe desperta curiosidade. Verifica-se aqui uma mudança de paradigma, a pedagogia participativa. No entanto, sabemos que a conceção tradicional outrora pautava o dia-a-dia escolar das crianças; eram consideradas seres passivos, sem opinião, sem vontade própria, sem voz, ignoradas e mecanizadas. Cultivar a arte de saber ouvir será um feito importante. Oxalá consigamos ser verdadeiros pedagogos na arte de escutar!

6.3. O Papel do Educador/Professor na Arte da Escuta

Assim, que o educador/professor inicia a sua atividade diária coloca-se o primeiro desafio: deixar-se “absorver” pela preciosa capacidade de acolher e escutar empaticamente cada criança. Prestar atenção às novidades que trazem de casa, às histórias que contam, aos problemas que apresentam, é um aspeto fundamental a ser tido em conta pelo educador/professor. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013)

a escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade (p. 49).

Os contextos, quer de Educação de Infância, quer de 1.º CEB, são espaços destinados a uma ação pedagógica que se deseja plena de significado. Como tal, “quer a escuta quer a observação devem ser porto seguro para contextualizar e projetar a ação educativa” (p. 49). Nesta perspetiva, sentimos que a nossa ação pedagógica deve ter subjacente uma atenção direcionada aos interesses manifestados pelas crianças, às suas motivações, aos seus ritmos de aprendizagem, tornando-as elementos participantes no desenvolvimento de todo o processo educativo. Oliveira-Formosinho (2004, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) refere que no quotidiano educativo a criança é “uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (p. 33).

A pedagogia de participação, que é sustentada por três pilares fundamentais: a observação, a escuta e a negociação, caracteriza a prática quotidiana do educador e do professor. Na verdade, a ação educativa exige reflexão, como podemos constatar através das palavras de Alarcão (2001, citada por Ponte, 2002)

realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 2).

Face a estas reflexões não podemos ficar indiferentes, sendo fulcral assumir que na sua prática pedagógica o educador/professor tem de mostrar flexibilidade, estar atento às dificuldades apresentadas pelas crianças e criar estratégias que desenvolvam aprendizagens enriquecedoras. Consideramos que o docente deverá estar recetivo à mudança, à evolução da prática pedagógica, na perspetiva de promover o sucesso da criança. A sua escuta traduz então, um envolvimento, por parte do educador/professor conducente à vivência de um direito que é inerente à própria criança. Segundo Oliveira-Formosinho (2007, citada por Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008) “a criança tem direito a participar na sua educação e, como tal, a ser escutada” (p. 119). É essencial que o educador/professor considere cada criança como ser único, possuindo capacidades específicas e merecedora duma atenção individualizada, que a leve a sentir-se peça importante na construção do seu próprio saber.

6.4. Objetivos da Pesquisa

Pretendemos através desta pesquisa descobrir estratégias que nos permitam identificar interesses e motivações nas crianças dando-lhes, assim, oportunidade de exteriorizarem emoções, desejos e vontades. A criança é um ser capaz de dar informações sobre tudo o que vê e sente, como referem Oliveira-Formosinho e Lino (2009), quando afirmam que é importante “dar voz às crianças (...) concretamente à compreensão que as crianças têm dos papéis dos professores” (p. 10). Pretendemos

compreender as suas perspetivas, as suas “teorias pessoais”, queremos respeitá-las e ouvi-las com a maior atenção e interesse, visto as crianças serem competentes para descrever e interpretar o que se passa nos contextos educacionais” (p. 10). Para a recolha de informação foi utilizada uma entrevista semiestruturada na qual constavam as seguintes questões orientadoras:

- O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no/a JI/Escola?
- Quais as finalidades que atribuem a essa experiência?
- Quais as atividades que as crianças identificam, o que valorizam?
- Qual o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e aos adultos?

Estas perguntas apenas nos serviram de ponto de partida. Outras surgiram a partir da atenção dada aos diálogos a pares, indo ao encontro das perspetivas das crianças. Movidos pela vontade de sermos educadores/professores atentos, formulámos algumas questões que nos permitissem conhecer, de uma forma mais próxima, os interesses, vontades e implicação das crianças nas suas aprendizagens.

6.5. Metodologia do Estudo

Procurámos encontrar algum suporte para a nossa pesquisa recorrendo à “Grounded Theory” (GT), ou Teoria Fundamentada. Na perspetiva Glaser (1998, citado por Coelho, 2004) esta metodologia “implica da parte do investigador uma atitude de abertura e de sensibilidade ao modo como as pessoas codificam a sua própria vida, os seus problemas e a sua forma de os resolver (p. 227). Como afirmam Fernandes e Maia (2001)

os diferentes autores que se debruçam sobre a GT partilham o abandono da criança na existência de uma verdade, sobre uma realidade externa que pode ser descoberta, valorizando as condições contextuais em que fenómenos ocorrem, ou seja, a teoria é “enacted” num processo em que coexistem interpretações de múltiplos autores (p. 53).

O objetivo da nossa pesquisa consistiu em conhecer as perspetivas das crianças relativamente às vivências do JI/Escola do 1.º CEB. O método de recolha de

dados por nós utilizado foi a entrevista semiestruturada. Gudmundsdottir (1996, Fontana e Frey, 2000, citados por Coelho, 2004) afirmam que “as entrevistas não constituem instrumentos neutros para a recolha de dados, mas interações ativas entre duas (ou mais) pessoas” (p. 243).

6.6. Instrumentos: Entrevista Semiestruturada

A entrevista foi um instrumento por nós utilizado para conhecermos a opinião das crianças sobre as suas vivências diárias no JI/Escola. O diálogo foi registado através da gravação com máquina de filmar e posteriormente transcrito.

Procurámos estar atentos ao carácter descritivo das situações apresentadas pelas crianças, assim como ao significado que lhes atribuíam. Na formulação das questões pretendemos que as mesmas lhes permitissem liberdade de expressão na verbalização do seu pensamento. Sendo a pesquisa de carácter qualitativo, Fine e Sandstrom (1998, p. 12, citados por Spodek, 2010) afirmam que

o objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes (p. 1051).

O olhar das crianças sobre o meio que as rodeia é menos complicado do que o dos adultos. A sua “ingenuidade” torna-as diretas e assertivas. As crianças não apresentam barreiras, daí serem mais transparentes nas suas observações, situações por nós comprovada aquando das entrevistas. Na perspetiva de Spodek (2010) as entrevistas “constituem uma oportunidade dirigida para a recolha direta de dados, permitindo ao investigador fazer perguntas aos informantes. As entrevistas são frequentemente usadas para estimular uma discussão em profundidade dos acontecimentos e das relações que surgem no decurso das observações” (p. 1055).

Reconhecemos que a entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de um tema escolhido e as questões formuladas devem ser flexíveis para proporcionar respostas não condicionadas.

6.7. Participantes e justificação/caracterização do contexto

O trabalho desenvolvido na perspetiva de aprender a “Escutar as Vozes das crianças” foi realizado primeiramente com o grupo de vinte crianças, grupo A, aquando do estágio em EPE. A segunda entrevista foi realizada ao grupo B, constituído por 25 alunos, quando decorreu a prática educativa do 1.º CEB.

6.8. Procedimentos

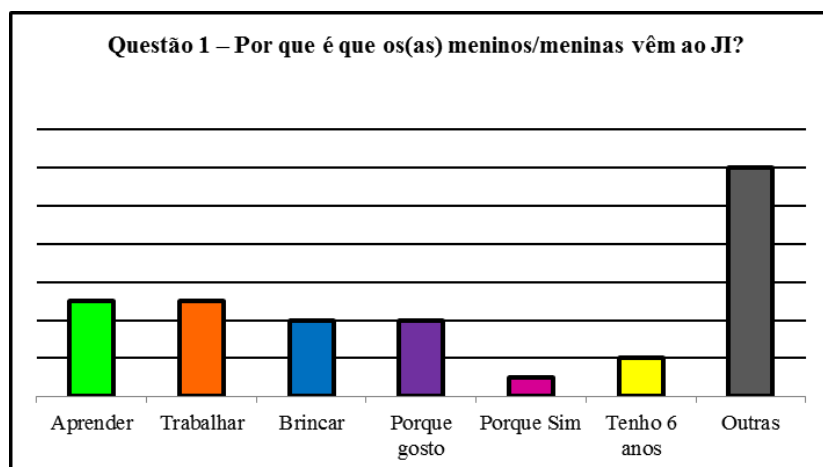
Começamos por apresentar o nosso trabalho, explicitando o tema e objetivos pretendidos à Educadora de EPE e à Professora Cooperante de 1.º CEB, pedindo a colaboração de ambas para realização do mesmo. Na EPE, o pedido de autorização foi enviado ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas. Enviámos ainda aos pais um pedido de autorização para a realização das entrevistas (cf. Apêndice 37). No 1.º CEB formulámos o pedido de autorização, para a realização das entrevistas, na primeira reunião de pais do início do ano (cf. apêndice, n.º 38). Efetuados os procedimentos e realizadas as entrevistas, as etapas, seguintes consistiram na transcrição das mesmas, na categorização dos dados e na análise e interpretação destes (cf. Apêndices, n.ºs 39, 40, 41, 42).

6.9. Apresentação dos resultados das entrevistas às crianças da EPE e do 1º CEB

Após obtermos as respostas relativamente às entrevistas, procedemos à sua categorização e registo da frequência de respostas. Apresentamos seguidamente a análise dos resultados obtidos.

Leitura Interpretativa das Respostas das Crianças - EPE

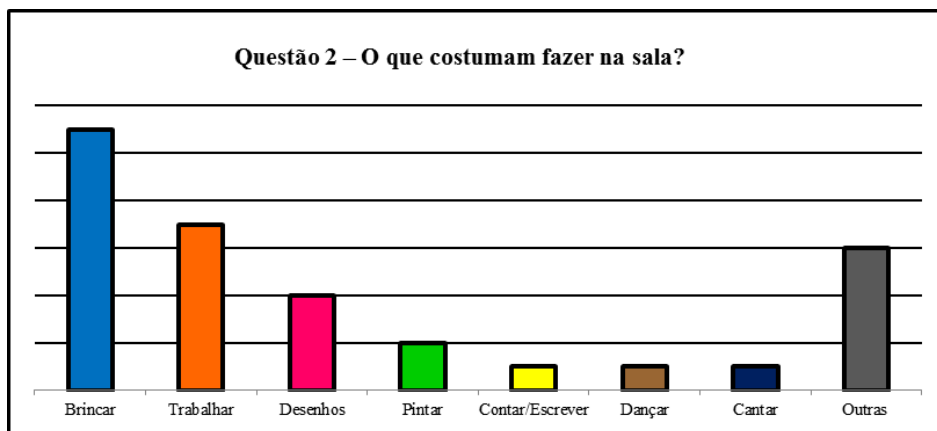
Gráfico 1 - Verbalização das Crianças



As questões formuladas a este grupo de crianças teve como objetivo *Escutar as Suas Vozes*, procurando conhecer os seus interesses, as suas motivações e o seu grau de participação nas vivências diárias no JI. Nas respostas apresentadas podemos verificar que apesar da heterogeneidade de idades (três, quatro, cinco e seis anos), as crianças da EPE, valorizaram o aprender, o trabalhar e o brincar como interesses significativos. Damo-nos conta que as crianças sabem quais os motivos que as trazem ao JI e reconhecem-no como um local de aprendizagens múltiplas. Apraz-nos referir algumas das respostas que consideramos pertinentes tais como: “para ter emprego”, “para aprendermos e sermos espertos”, “para brincar, ir ao computador, ouvir histórias e fazer muitos trabalhos”, “para me divertir”. Também referiram o JI

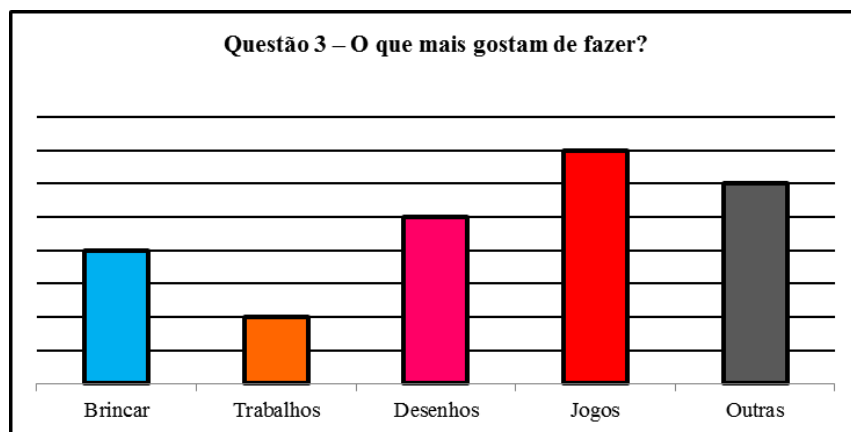
como um local que as desperta para a literacia emergente, reconhecendo-o como um local “para aprender a ler”.

Gráfico 2 – Verbalização das crianças

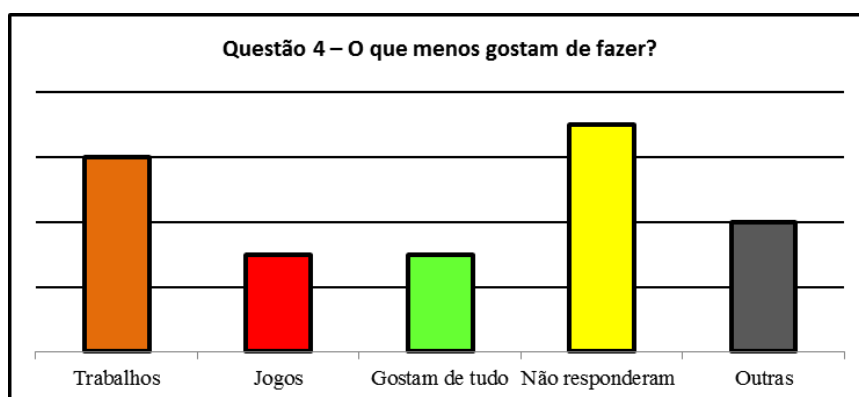


A maioria das crianças referiu que brinca na sala. Ao analisarmos o gráfico, percebemos que o JI é tido como um local alegre, de oportunidades que propiciam o desenvolvimento de habilidades como pular, correr, saltar, dançar, cantar...

Expressaram ainda, que no espaço sala e espaço exterior desenvolvem inúmeras atividades como: “fazer desenhos, ajudar a professora, brincar com legos, brincar com animais, brincar com coisas”, “gosto de pintar, brincar no escorrega e correr”, “saltar”, “gosto de ir para a casinha, para o iglo e para o submarino”, “gosto de cantar”. Também referiram o “contar números, escrever” e “trabalhos de matemática” como atividades proporcionadas na sala. Gostaríamos de referir o sentido de magia dado por uma criança ao espaço sala, afirmando que “faço coisas que parecem aventuras”. Uma outra afirmou “gosto de brincar com os amigos. Eles têm ideias muito bonitas”. Nesta afirmação podemos encontrar uma referência significativa à importância da aprendizagem em interação com os pares.

Gráfico 3 – Verbalização das crianças

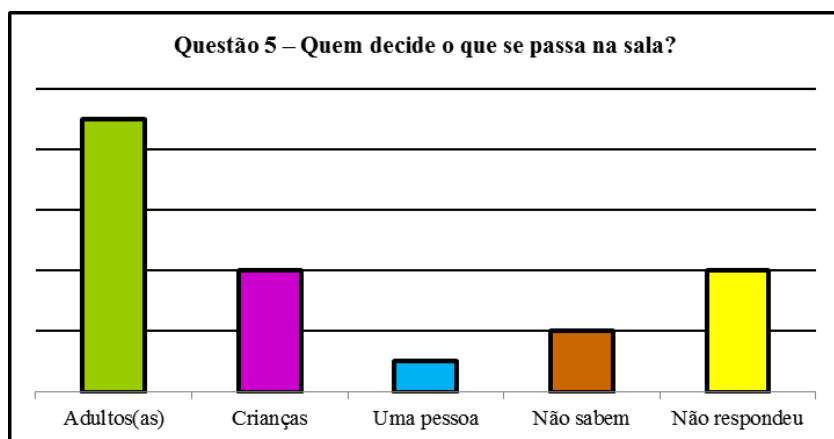
À questão por nós formulada, as crianças referiram o jogar como atividade preferencial. Deram também importância ao desenhar e brincar, como podemos constatar nas verbalizações seguintes: “brincar lá fora”, “correr rápido”, “jogar futebol” e “brincar no escorrega”. Em *Outras* deram respostas relacionadas com o Projeto desenvolvido na sala *Mares Sem Fim*; “aprender coisas sobre o mar”, “desenho das algas”... o que nos leva a inferir que o projeto estava a ser vivenciado com interesse.

Gráfico 4 – Verbalização das crianças

A esta questão as crianças referiram os trabalhos difíceis e os jogos complicados como o que menos gostavam. Algumas afirmaram que não sabiam o

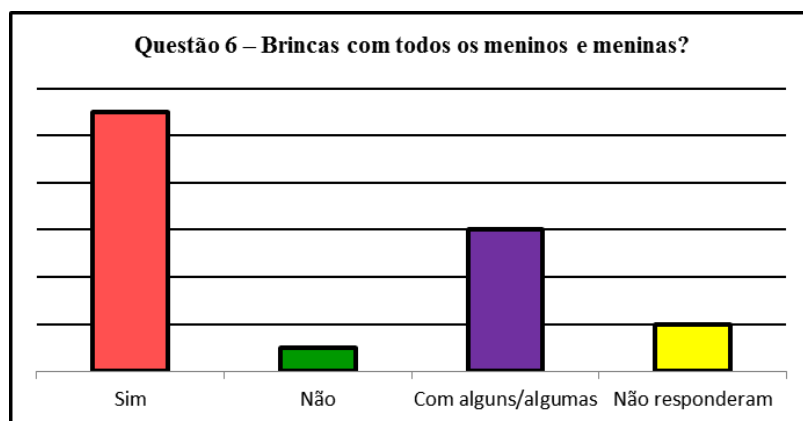
que não gostavam, o que nos leva a deduzir que as atividades do JI lhes são maioritariamente agradáveis. Ao atentarmos nestas respostas reconhecemos a importância que tem conhecermos as predileções das crianças.

Gráfico 5 – Verbalização das crianças



Pela leitura do gráfico, verificamos que as crianças consideram o adulto como o detentor do poder na sala de atividades, no entanto apraz-nos verificar que algumas consideram que têm oportunidade de participar em decisões tomadas na sala.

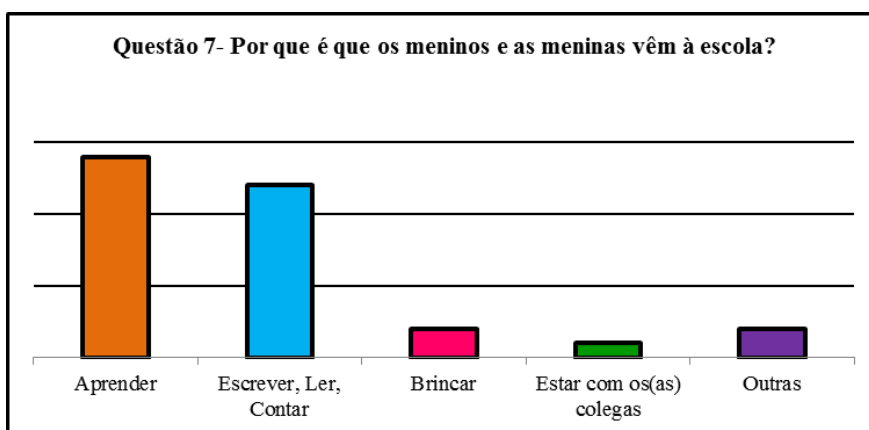
Gráfico 6 – Verbalização das crianças



Ao analisarmos o gráfico verificamos que a maioria das crianças interage umas com as outras, independentemente do género. As interações vividas pelas crianças são significativas na relação que desenvolvem umas com as outras.

Leitura Interpretativa das Respostas das Crianças do 1.º CEB

Gráfico 7 – Verbalização das crianças

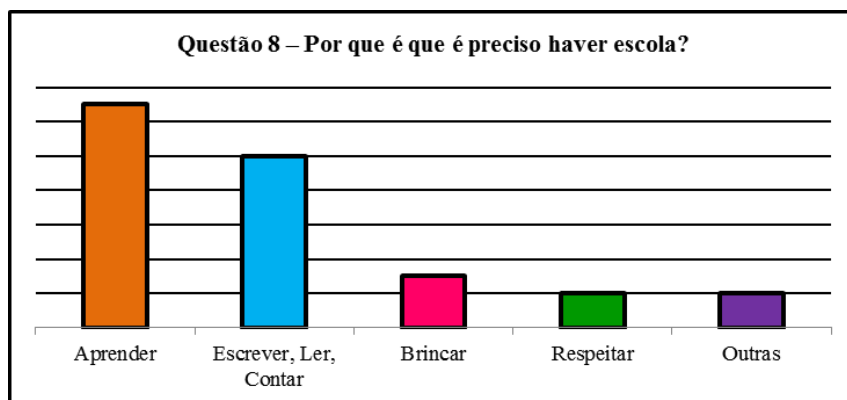


Ao observarmos o gráfico, verificamos que a maioria dos alunos vem à escola para aprender. A escola como local de aprendizagem é vista como o lugar do conhecimento, da descoberta inicial da leitura, da escrita e dos números; o lugar por excelência onde se aprende. Um aluno referiu que a escola é um lugar “para aprender mais porque há coisas que não sabemos”. É interessante notar que os alunos vêm este lugar não só como espaço de aprendizagem de saberes, mas também como um espaço de socialização e de interação com os pares. Foi ainda referido por algumas crianças que a vinda à escola permite-lhes “saber mais sobre os colegas que vamos conhecer ao longo do ano” e ainda “para aprender a respeitar os colegas e toda a gente”.

É de notar que os alunos têm consciência da importância das interações positivas, quer com os colegas, quer com a professora, na construção de um ambiente de cooperação. As interações são uma vertente muito vinculada por eles; o

relacionamento entre os alunos e professora são vitais para a construção de um ambiente de cooperação.

Gráfico 8 – Verbalização das crianças

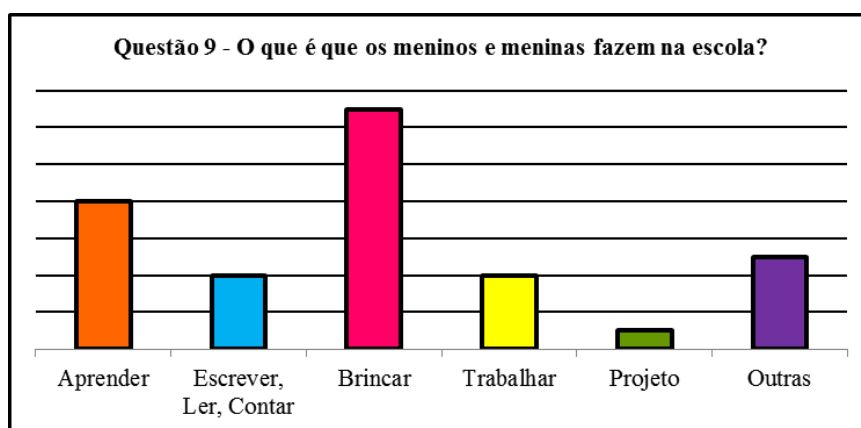


À segunda questão os alunos expressaram que há escola porque é importante para aprender. Esta verbalização demonstra que as crianças se encontram numa atitude continua de desenvolvimento das suas aprendizagens. A expressão aprender parece estar relacionada com o desejo de uma busca ativa de significado que valorize e motive o ato de aprender. Através dos diálogos estabelecidos com as crianças escutámos que “sem a escola não podíamos escrever, ler, e porque agora não sabíamos nada”; “porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever”; “porque sem a escola os meninos não sabiam que existiam as letras e não sabiam escrever”.

Referiram também que a escola é necessária para “escrevermos um texto quando for preciso”. Outros referem que vêm à escola para aperfeiçoar os seus conhecimentos: aprender como são “os animais por dentro ou por fora ou como é o nosso esqueleto, como é que se chamam os ossos”; “para ajudar todas as pessoas a estudar animais”; para aprender o que é que os animais comem, compreender o nosso corpo exterior”. Exteriorizaram, ainda, que a escola é um local visto como “o nosso futuro”. Nesta linha, a escola é percecionada como o local que dá acesso ao futuro, que ajudará a conseguir uma profissão. Para além de tudo o que têm de aprender, as

crianças referiram a escola como local para brincar, um ato considerado peculiar na infância. Assim, referiram que é preciso haver escola para “brincar com os colegas”; “para aprende a fazer coisas divertidas com os professores, ver os *PowerPoints* e fazer trabalhos de grupo sobre o projeto da Cegonha-branca, fazer desporto escolar, ginástica, música”. Por fim, alguns reconhecem a escola como o local que forma para o Saber Ser, Estar e Fazer. Algumas crianças referem que a escola existe para “aprendermos a respeitar as pessoas, para sermos educados e para não batermos nos nossos amigos”; para aprender “a respeitar as regras, para brincar com todos”; “para estarem um bocadinho juntos”.

Gráfico 9 - Verbalização das crianças

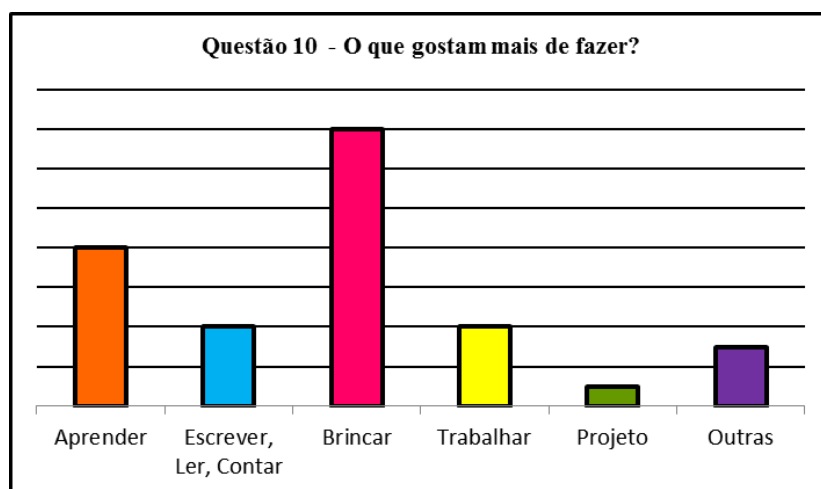


Na respostas a esta questão as crianças referiram que na escola “aprendemos, trabalhamos, fazemos coisas divertidas, fazemos o máximo de trabalhos para aprender muito, tentamos e esforçamo-nos para aprender”; “temos de trabalhar muito, estudar muito”; “lêem, escrevem, fazem contas, perguntas e estudam”; “brincam, fazem atividades, trabalham e fazemos projetos”; Assim, verificamos que a escola é percecionada como espaço pluridimensional, que promove experiências abertas, variadas e divertidas. Os alunos referiram: “divertimo-nos, fazemos trabalhos engraçados, outros complicados, temos sempre um momento de brincadeira”; “fazemos atividades, jogos e brincamos”.

O esforço é verbalizado como uma atitude fundamental para quem anda na escola, para quem estuda. Estudar muito é visto como uma faceta positiva, porque é estudando que obtêm bons resultados.

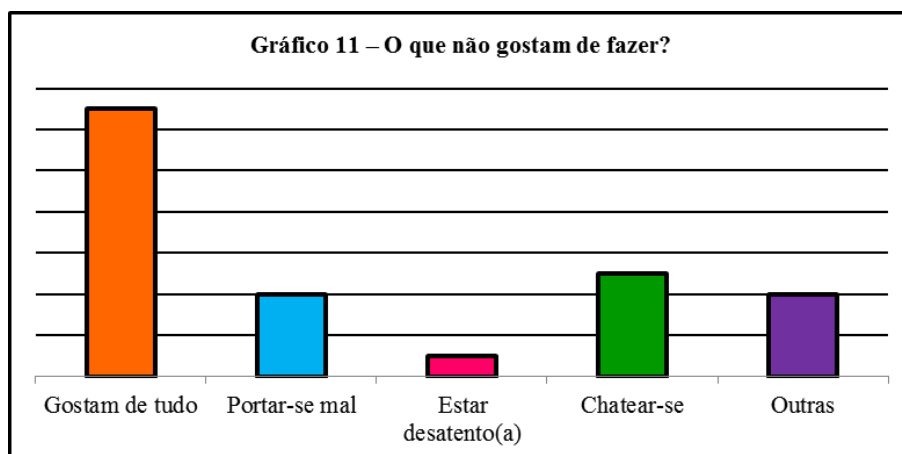
As crianças afirmam que no espaço exterior brincam, jogam e divertem-se.; a dimensão lúdica é fonte de prazer para elas. Valorizar o espaço interior da sala, bem como o espaço exterior é essencial, pois ambos merecem a mesma atenção. Tanto o espaço de recreio, um espaço plurifacetado, como o espaço interior da sala de aula, devem corresponder a espaços dinâmicos de aprendizagem. Expressam que o que fazem na escola se poderá diferenciar por momentos e por espaços, ou seja, há atividades que requerem maior esforço, mais trabalho – e que acontecem em sala de aula - e outras mais livres, que proporcionam a diversão, o relaxamento, o desacanso – que se enquadram no espaço do recreio. Algumas afirmaram: “na sala de aula é para estarmos com atenção, aprendermos a matéria, e no recreio é para brincarmos com os colegas e para descansar”; “nos intervalos brincamos e na sala de aula é para aprender”; “fazemos atividades com os professores, fazemos coisas divertidas e às vezes também temos que trabalhar”; os espaços são importantes, contudo o importante não é a quantidade de espaço, mas sim as possibilidades de aprendizagens que oferecem e a ação das crianças nesses lugares.

Gráfico 10 – Verbalização das crianças



Aprender a expressar as suas preferências, atividades que gostam ou não de realizar, é um direito que pertence às crianças e ao qual o educador/professor deve estar atento. A necessidade que a criança tem “de estar ativa pressupõe, na maioria dos casos, a interação: as crianças devem ser livres para escolher não apenas as suas atividades, mas também com quem as praticam” (DeVries & Zan, 1998, p. 69). O gráfico revela uma curiosa divergência de respostas entre os vários alunos. Se, por um lado, a grande maioria afirma que as suas atividades são brincar e jogar, manifestando uma clara preferência por atividades lúdicas, por outro lado, um número ainda considerável de crianças respondeu que gosta de aprender. Parece-nos interessante verificar que as crianças afirmam que aprender é também essencial. Tal revela-se nas suas respostas: “gosto de Estudo do Meio por causa das lendas, eu quero saber todas e descobrir novos textos”; “gosto de aprender, de fazer atividades com os professores e de brincar”; “gosto de aprender coisas novas, gosto de fazer atividades giras, gosto de fazer desporto escolar”; “gosto de fazer contas, o jogo da árvore natalícia, a árvore genealógica”; “gosto de estudar o Corpo Humano”; “fazemos culinária, ver os filmes que aparecem no PowerPoint”, Projeto das Cegonhas, jogos, de aprender e fazer atividades”. Algumas mencionaram o desenvolvimento do Projeto *As cegonhas* como algo que os marcou positivamente. Pelas suas verbalizações compreendemos que a Metodologia de Trabalho de Projeto - com a finalidade de trazer e fazer sentido no quotidiano pedagógico - permite às crianças projetarem as suas ideias e interesses.

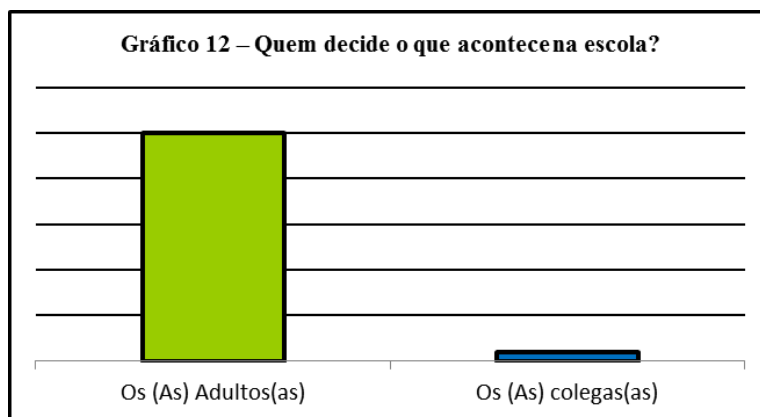
Gráfico 11 – Verbalização das crianças



É na escola que as crianças, passam a maior parte do seu tempo e interajem entre si, cooperam e fazem amigos. A aprendizagem social, tal como outros tipos de aprendizagem, ocorre por experiência direta. A confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e autoestima fornecem a base de uma importante aprendizagem social que acompanha o crescimento das crianças. Ao analisarmos o gráfico 6, verificamos que um número significativo de alunos afirma que “gosta de tudo”, de forma indiferenciada.

Manifestam discordância com comportamentos menos corretos e não desejam aborrecer-se com os colegas, nem entrar em conflitos com eles, e, por este motivo, revelaram não gostar de bater ou de ralar com os colegas, nem de portar-se mal. As crianças referiram: “não gosto de me portar mal”; “não gosto de bater nos colegas”. As crianças desejam ter boas relações entre si e funcionar bem enquanto grupo. A competência social é uma aptidão importante a ser promovida junto das crianças.

Gráfico 12 – Verbalização das crianças



A maioria dos alunos afirmou que os adultos são os decisores do que acontece na escola. Enunciados como “os professores, os professores estagiários, os funcionários e os diretores”; “os professores e as pessoas mais velhas” foram as respostas mais vezes salientadas. Uma pequena parte mencionou os colegas.

6.10. Conclusões da Pesquisa *As Vozes das Crianças*

Ao analisarmos o conjunto de resultados obtidos relativamente às questões por nós formuladas ao grupo de crianças da EPE e do 1.º CEB, no âmbito da pesquisa *As Vozes das Crianças*, verificamos que ambos consideram os respetivos espaços como espaços de aprendizagem, no entanto cada grupo explicita as suas especificidades. O grupo da EPE salientou aprender, fazer trabalhos e brincar como atividades significativas e o grupo de 1.º CEB apontou a escola como um espaço para aprender a ler, escrever, contar e brincar. Constatamos que as crianças foram capazes de analisar com objetividade os espaços inerentes à escola, descrevendo-os de modo espontâneo. Como referem Oliveira-Formosinho e Lino (2008)

a criança aprende em contexto. As características das experiências vividas pelas crianças, tal como reportadas nas entrevistas, revelam que as crianças conhecem as características dos contextos educativos. Percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são as suas experiências dos papéis do adulto (p. 24).

As crianças analisaram com pertinência as atividades desenvolvidas quer na sala de atividades, quer em sala de aula assim como o seu grau de importância, dando destaque à brincadeira, à realização de trabalhos, à leitura e à escrita. Consideraram também a importância das atividades lúdicas vivenciadas nos momentos de lazer. Apraz-nos mencionar as palavras de Graue e Walsh (2003): “as crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador. O propósito das entrevistas é fazer as crianças falar do que sabem” (p. 139). Nesta perspetiva, podemos depreender que as crianças estão conscientes dos diferentes momentos que complementam o seu dia-a-dia, distinguindo em grau de importância as diferentes situações de aprendizagem. Analisando a vida das crianças no JI/Escola gostaríamos de referir o parecer de Folque (2012) quando afirma que as interações representam um papel fundamental na aprendizagem. Damo-nos conta que o facto do docente conhecer as preferências, as motivações e os interesses das crianças, faz despoletar nelas um trabalho criativo e entusiasta, favorecedor de aprendizagens significantes.

Nesta linha, Oliveira - Formosinho e Lino (2009) dão especial relevo à escuta da pluralidade das vozes das crianças, pois é através das suas perspetivas que podemos compreender os seus verdadeiros interesses. Para Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) a realização das entrevistas “quando bem realizadas, ajudam a criança no processo de auto-avaliação” (p. 119) e permitem aos educadores e professores obter informações complementares sobre o que as crianças pensam e gostam. Na pergunta “o que não gostam de fazer?”, as crianças da EPE, maioritariamente, não mostraram desagrado pelas vivências no JI, enquanto as do 1.º CEB nomearam ações ligadas à interação entre pares e expressaram que não lhes agradava envolverem-se em conflitos. Podemos constatar que as crianças valorizaram a relação harmoniosa como um dos seus pontos fortes. No que concerne à capacidade de decisão, as crianças referenciaram na grande maioria, que os adultos são os decisores do que se passa na escola. A este respeito, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2009) afirmam que

observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto do seu tempo de vida (p. 24).

Ao analisarmos os resultados desta pesquisa, uma certeza foi por nós constatada, temos de ter presente que as crianças são participantes na construção dos seus próprios saberes e que o educador tem de estar atento às particularidades de cada uma. Podemos ainda referir que a criança é um ser com capacidades; que observa e exprime vivências. É alguém com necessidade de confiança, que precisa de ser reconhecido, de se sentir aceite, apreciado, escutado, considerado. Necessita de se sentir bem consigo próprio, com os outros e com o mundo. Nesta perspetiva, Oliveira - Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que “para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação é fundamental fazer uma rutura com as conceções tradicionais de educação que, na sua essência, ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (p. 51).

É fundamental pensar a criança como um todo. Neste sentido, a pesquisa realizada consciencializou - nos para o desenvolvimento da sensibilidade à escuta e

olhar as crianças como indivíduos com inúmeras capacidades, com enorme aptidão para falar acerca de si próprias. Foi compensador ouvir as suas opiniões sobre os assuntos abordados: “é divertido, faço coisas bonitas que parecem aventuras”, “gosto de brincar com os amigos. Eles têm ideias muito bonitas”, “gosto de fazer coisas novas”, “gosto dos professores que tenho e dos colegas”, “divertimo-nos, fazemos trabalhos engraçados, outros complicados, temos sempre um momento de brincadeira”.

É a partir da observação que fazemos sobre o que dizem e fazem que podemos responder convenientemente ao grupo de crianças que estão ao nosso cuidado. A postura do docente em todos os espaços educativos é determinante para o bem-estar de todas as crianças. A escuta e a interação Educador/Criança são decisivas, como podemos contatar na frase de Saint-Exupéry (2001) “foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante” (p.74). O tempo que “perdemos” com as nossas crianças é o tempo de que precisam para se sentirem importantes e únicas no mundo, diríamos especiais.

Neste contexto Oliveira-Formosinho e Formosinho (2007, citados por Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013) afirmam que

as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão pedagógica que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia de participação. É que as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um habitus (Bourdieu, 1990, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp. 46-47).

Julgamos que esta pesquisa nos fez despertar para aspetos fundamentais na interação com as crianças, como valorizar as suas emoções, criarmos disponibilidade para as escutar sem pressa, observar com atenção e responder a todas as suas solicitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de tecermos algumas considerações sobre o nosso percurso ao longo do ano letivo de 2013/2014. A elaboração deste relatório permitiu-nos apresentar as diversas experiências que os estágios de prática educativa nos proporcionaram. Aprofundar a teoria, situando-nos na prática pela via da reflexão, conduziu-nos à construção do conhecimento interior que nos desafia a práticas de maior qualidade e flexibilidade pedagógica. As memórias que coloriram os nossos dias junto das crianças e que reunimos neste trabalho ajudaram-nos a perceber o verdadeiro sentido de sermos educadores/professores. Um educador/professor constrói-se ao longo do tempo. Nesta perspetiva, podemos afirmar que somos um espaço em construção, aprendendo diariamente como acolher cada criança na sua unicidade.

Os estágios proporcionaram-nos descobertas significativas. Reconhecemos que no processo de integração inicial tudo é desconhecido e estranho, porém, quando uma sala repleta de olhares curiosos se abre para nos acolher, tudo se transforma. O afeto entrelaça-se e expande-se sobre tudo o que nos rodeia.

Neste trabalho de investigação-ação procurámos adquirir saberes práticos, fundamentados em saberes teóricos, que nos permitiram desenvolver uma experiência educativa de qualidade na EPE e no 1.º CEB. Valorizar as preferências das crianças e aceitar cada uma conduziu-nos ao trabalho cooperativo, participado e autónomo. O Projeto *Mares Sem Fim*, a nível da Educação Pré-Escolar e o Projeto *As Cegonhas* a nível do 1.º CEB, desencadearam trabalhos envolventes para ambos os grupos de crianças. As dinâmicas vividas dentro de cada um despoletaram oportunidades de enriquecimento didático. Acreditamos que do entrelaçar dos dois níveis escolares, EPE e 1.º CEB, se oferece às crianças melhores oportunidades de aprendizagem.

Reconhecemos que nesta caminhada existiram momentos de insegurança e dúvidas, mas a certeza de querermos percorrer o caminho deu-nos a força e o

entusiasmo para chegarmos ao objetivo final, ou seja, poder ser educadora/professora. Apesar de atingida esta meta, temos consciência que este trilho ainda não terminou. Para nos tornarmos profissionais competentes, teremos de investir na nossa formação ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 4.ª edição. Cortez Editora: Brasil.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Editorial Teorema, Lda: Lisboa.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. Em: P. Abrantes e F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens*. Das concepções às práticas. DEB: Lisboa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.
- Asseiro, J. (2005). Participação dos Pais na vida da Escola e no acompanhamento dos filhos: a perspetiva de uma associação de Pais. Em: Conselho Nacional de Educação (Org.). *Educação e Família – Seminários e Colóquios*. (1ª ed., pp.87-91) Editorial do Ministério da Educação: Lisboa.
- Avelino, O. (2005). Participação dos Pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos: a importância da sintonia e da coerência. Em: Conselho Nacional de Educação (Org.). *Educação e Família. Seminários e Colóquios* (1ª ed, pp.73-77). Editorial do Ministério da Educação: Lisboa.
- Azevedo, A. e Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. (Vol. 12, pp. 31-54). Porto Editora: Porto.
- Balancho, M. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos*. Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas. Texto Editora: Lisboa.
- Barbosa, M., e Horn, M. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Barros, M., Pereira, A., e Goes, A. (2007). *Educar com sucesso*. Manual para técnicos e pais. EPIS: Lisboa.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Quarteto: Coimbra.
- Brinckman, N., e Taylor, L. (2006). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste GulbenKian: Lisboa.
- Campos, L. (1994). *O computador na escola*. Editorial Presença: Lisboa.
- Canavarro, J.; Pereira, A. e Pascoal, P. (2001). *Gestão e flexibilidade curricular*. Escola superior João de Deus: Lisboa.
- Canez, C. (2008). As TIC em Portugal. Uma estratégia inovadora, uma viragem no paradigma. In Marques, R. & Cardona, M. (Coord.). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Edições Cosmos: Chamusca.
- Castilho, A., e Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In Cardona, M. & Guimarães, C. (Orgs.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 78-96). Psicosoma: Viseu.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial*. Uma abordagem sobre o autismo. Editorial Novembro: Lisboa.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Correia, R. (2008). Comparação dos níveis de desempenho nas Provas de aferição. *Atas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustrações*. Universidade do Minho: Braga.
- Costa, J. (2007). *Projetos em educação: contributos de análise organizacional*. Grafigamelas: Universidade de Aveiro.

- Coutinho, V. e Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da Escola. (pp. 35-43). In: Azevedo, F. (Coord.). *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Lidel: Lisboa.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor*. Bases de uma sistematização teórica. Casa do professor: Braga.
- Cunha, M. (2009). O conselho de cooperação na regulação das aprendizagens. *Revista Escola Moderna*, n.º 34 (5.ª Série).
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes: Professores Fascinantes* - Como formar jovens felizes e inteligentes. Pergaminho: Cascais.
- Declaração de Salamanca. (1994). Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
- DeVries, R. e Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil. Ambiente sócio-moral na escola*. Artmed Editora: S.Paulo.
- Esteves, S. (2005). A afectividade e a relação pedagógica: como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afetos!. *Cadernos de Educação de Infância*. N.º 73, Março (pp. 11-12). Lisboa.
- Fernandes, M. (2009). A construção do conhecimento científico num processo de trabalho participado pela turma. *Revista Escola Moderna* (pp.18-32).N.º 34 - 5ª Série.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora: Porto.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º 43 -1, pp. 143 - 158.
- Ferreira, M. e Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento: Porto.

- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar*. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. APPACDM de Braga: Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Construindo uma práxis de participação. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.). Porto Editora: Porto.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da educação*, Vol. XVI, n.º 1, pp. 5-20.
- Gil, J. (2001). Para alunos diferentes, uma escola diferente. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.). (pp.158-172). *Tecnologias em Educação: estudos e investigações*. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Giroto, C. (2006). A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. *Educação em revista*, Marília, Vol.7, n.º 1/2, pp.31-42.
- Glauert, E. (2004). A ciência na Educação de Infância. In Blatchford-Siriam, I. (Coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Porto Editora: Lisboa.
- Graue, M. e Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grilo, J., e Constança, M. (2005). “Portfolios” Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e geologia: viagens na terra do eu. In Chaves, Sá.(Org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (TAMBÉM) trazem gente dentro*. Coleção CIDINE, Vol. 17, pp. 21-49. Porto Editora: Porto.
- Guedes, M. (2011). Trabalho por projeto no Pré-Escolar. Movimento Escola Moderna, n.º40 (5ª Serie, pp. 5-12).
- Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 97 (set/dez).

- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo: Lisboa.
- Hohmann, M., e Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. DEB: Ministério da Educação.
- Júri Nacional de Exames: Relatório (2012). *Processo de avaliação externa da aprendizagem*. Provas de aferição, provas finais de ciclo e exames. Direção-Geral da Educação: Ministério da Educação e Ciência.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Kishimoto, T. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora: São Paulo.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: Tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. In *Contrapontos* . (Vol 4, n.º 1, pp. 57-59). Itajaí, Jan./Abr.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto: aprender por projetos centrados em problemas*. Ser Professor: Edições Afrontamento.
- Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Porto Editora: Lisboa.
- Medeiros, E. (2006). *Educar, comunicar e ser*. João Azevedo: Mirandela.
- Mendes, M., e Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para a educação de infância*. DGIDC:Lisboa.
- Miguéns, M. (2005). *Conselho Nacional de Educação – Educação e Família. Seminários e Colóquios*. 1ª edição, (Nota prévia, 9-12). Editorial do Ministério da Educação: Lisboa.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (DEB/NEP): Lisboa.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. DEB/NEP.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. DGIDC.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI: Lisboa.
- Morissette, D., e Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes: planificar, intervir, avaliar*. Edições Asa: Lisboa.
- Mota, P., e Coutinho, M. (2011). A utilização das TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo exploratório num agrupamento TEIP do Porto. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*. Instituto de Educação e Psicologia. Portugal: Braga.
- Mouraz, A., Ramalho, H., Gonçalves, M., e Fonseca, M. (2004). *Avaliação: Rotas e Viajantes*. Instituto Politécnico de Viseu: Viseu.
- Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. e Tavares, C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania 1.º Ciclo*. Em Cardona, Maria (Coord.). DGIDC/ME: Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente (15-33). Em: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Publicações Dom Quixote: Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J., e Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em- Participação*. (Vol. 16, pp. 9-66). Porto Editora: Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em: Oliveira-Formosinho, J.

- (Org.). *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (Vol. 1, pp. 25 - 60). Porto Editora: Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. (Vol. 12, pp. 9-28). Porto Editora: Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., e Lino, D. (2009). Os Papéis das Educadoras: As Perspetivas das Crianças. *Educ.foco, Juíz de fora*. (Vol. 13, n.º 2, pp. 9-29, set 2008/fev 2009).
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F e Gambôa, R. (2009). *Podiam-se chamar lenços de amor*. In Formosinho, J. (Org.). Ministério da Educação: DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de re(construção) de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. (Vol. 12, pp. 11-29). Porto Editora: Porto.
- Pacheco, J. (1990). *Planificação didática: uma abordagem prática*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Parente, C. (2013). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In Cardona, M. & Guimarães, C. (Eds). *Avaliação na educação de infância*, pp.305-319. Viseu: Písicosoma.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Texto Editora: Lisboa.
- Patrocínio, T. (2001). Tecnologia, educação e desafios de cidadania (pp. 209-219). In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.). *Tecnologias em Educação: estudos e investigações*. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Pinto, J., e Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta: Lisboa.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM: Lisboa.
- Ponte, P. (2000). As TIC no início da escolaridade: Perspetivas para a formação inicial de professores. Em J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores, Nº 4, pp. 19-26). Porto Editora: Porto.
- Porto, M. (2005). (Nota de abertura). Em *Conselho Nacional de Educação* (Org.). *Educação e família*. Seminários e colóquios (1ª ed.pp.15-18). Editorial do Ministério da Educação: Lisboa.
- Portugal, G. (2008). Conselho Nacional de Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Em Alarcão, I. (Coord.). (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer).
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto Editora: Porto.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. CIDINE: Aveiro.
- Ramos, M., e Valente, B. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia do Trabalho de Projeto – um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da investigação às Práticas I* (2), pp. 2-16. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir*. Atividades para a Educação em Ciências nas Primeiras Idades. Edições Cosmos: Chamusca.
- Rigolet, S. (2006). *Reestruturar a Casinha*: um projeto transdisciplinar. Porto Editora: Porto.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*: como formar leitores ativos e envolvidos. Porto Editora: Porto.

- Rodriguez, C., Cruz, E., e Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. In Costa, F. (Corrd.). Santillana: Lisboa.
- Roldão, M. (1999). Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise. Coleção CIDINE. Porto Editora: Porto.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê?, O quê? e Como?. In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. DEB: Lisboa.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora: Porto.
- Silva, V. (2005) “Para que serve a Linguística na formação de um educador de infância?” In Actas do CIANEI – 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Gailivro, pp.11-21. Porto: ESEPF
- Sim-Sim, I., Silva, A., e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Texto de Apoio para Educadores de Infância. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Tavares, C., e Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no Ensino da Língua*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Alexandra, G. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora: Porto.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Mc Graw – Hill: Lisboa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. DEB/NEP.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura: Percursos curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. DGIDC: Lisboa.

Vayer, P., Cruz, A., & Guerra, M. (1999). *A lógica da vida e educação*. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.

Wetton, P. (2004). Em Blatchford-Siriam, I. (Coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Porto Editora: Lisboa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação/ Circulares:

Ministério da Educação (1997). *Decreto-Lei n.º 5220/97, de 4 de Agosto*. Diário da República - II Série- n.º 178.

Ministério da Educação (2000). *Despacho Normativo n.º 5437/2000, de 9 de Março*. Diário da República - I Série - A, n.º 15.

Ministério da Educação (2007). *Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro*. Diário da República - I Série, n.º 129.

Ministério da Educação (2007). Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Ministério da Educação (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho*. Diário da República-Série, n.º 129.

Ministério da Educação (2013). *Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de Julho*. Diário da República - I- Série n.º 142.

Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Ministério da Educação. (1997). *Decreto-Lei n.º 5/97*, de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação: Lisboa.

Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001*, 30 de Agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. DGIDC.

Ministério da Educação. (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15 – I Série-A. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008*, 7 de Janeiro.

Ministério da Educação. (2012). *Despacho normativo n.º 24-A/2012*, de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Webgrafia:

Fernandes, E. & Maia, A. (2001). *Grounded Theory*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4209/1/Grounded%20Theory.pdf>
Acedido em 22 de novembro, 2014.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2003). *Provas de Aferição do Ensino Básico 4.º, 6.º e 9.º anos*. Relatório Nacional. <http://www.oei.es/quipu/portugal/afericao2003.pdf>. Acedido em 12 de junho de 2014.

Oliveira-Formosinho., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Revista de Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 81-93. <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>. Acedido em 21 de novembro de 2014.

Ricoy, M., & Couto, M. Os recursos educativos e a utilização das TIC no Ensino Secundário na Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, 25(2), pp.241-262-© 2012, CIEd - Universidade do Minho. http://www.cied.uminho.pt/uploads/14_Maria_Ricoy%20-%20.pdf. Acedido em 6 de dezembro, 2014.

http://www.jose-crispim.pt/artigos/conceitos/conc_art/01_tic_ntic.html. Acedido em 8, dezembro, 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Espaço exterior do jardim-de-infância	171
Apêndice 2 – Planta da sala	172
Apêndice 3 – Sala da Educação Pré-Escolar: Áreas da sala	173
Apêndice 4 – Sistema de Acompanhamento de Crianças	175
Apêndice 5 – Modelo de Planificação diária na Educação Pré-Escolar	178
Apêndice 6 – Projeto <i>Homem Disfarçado</i>	179
Apêndice 7 –Projeto <i>O Espantalho</i>	183
Apêndice 8 – Projeto Pedagógico: Mares Sem Fim.....	184
Apêndice 9 – Projeto do Submarino	185
Apêndice 10 – Preparação da Festa Final	187
Apêndice 11 – Exploração dos blocos lógicos.....	189
Apêndice 12 – Festa Final <i>O Polvo Coceguinhas</i>	190
Apêndice 13 – Espaço exterior – Escola EB 2/3.....	191
Apêndice 14 – Planta da Sala de Aula	192
Apêndice 15 – A Sala de Aula	193
Apêndice 16 – Planificação Modelo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	194
Apêndice 17 – Experiência <i>Os Pulmões de um fumador</i>	199
Apêndice 18 – Dia de São Martinho	200
Apêndice 19 – Caça ao Tesouro	201
Apêndice 20 – Jogo <i>A Gramática Natalícia</i>	203
Apêndice 21 – Dia de culinária	204
Apêndice 22 – Tabela <i>Os Múltiplos</i>	205
Apêndice 23 – O Peso da Turma	206
Apêndice 24 – Elaboração da teia inicial do Projeto <i>As Cegonhas</i>	207
Apêndice 25 – Construção da teia em 3D no teto da sala.....	208
Apêndice 26 – Dossier de Turma.....	209

Apêndice 27 – Pictograma <i>As Cegonhas</i>	210
Apêndice 28 – Trabalho de grupo	211
Apêndice 29 – Divulgação do Projeto <i>As Cegonhas</i>	212
Apêndice 30 – Festa Final do Projeto	213
Apêndice 31 - A Avaliação na Educação Pré-Escolar	214
Apêndice 32 – Avaliação das atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico	215
Apêndice 33 – Avaliação do Projeto.....	217
Apêndice 34 – Questionários lançados aos Alunos	219
Apêndice 35 – Questionários lançados aos Encarregados de Educação	221
Apêndice 36 – Conceção de um blogue na turma	225
Apêndice 37 – Pedido de autorização: Educação Pré-escolar.....	229
Apêndice 38 – Pedido de autorização: 1.º Ciclo do Ensino Básico	231
Apêndice 39 – Transcrição das entrevistas: Educação Pré-Escolar	233
Apêndice 40 – Categorização das entrevistas na Educação Pré-Escolar	239
Apêndice 41 – Transcrição das entrevistas: 1.º Ciclo do Ensino Básico	243
Apêndice 42 – Categorização das entrevistas: 1.º Ciclo do Ensino Básico	251

APÊNDICE 1

ESPAÇO EXTERIOR DO JARDIM DE INFÂNCIA



Figura n.º 1 - Espaço exterior da sala



Figura n.º 2 - Recreio coberto



Figura n.º 3 - Caixa de areia



Figura n.º 4 - Parque Infantil



Figura n.º 5 - Horta do Jardim-de- Infância

APÊNDICE 2

PLANTA DA SALA - EPE

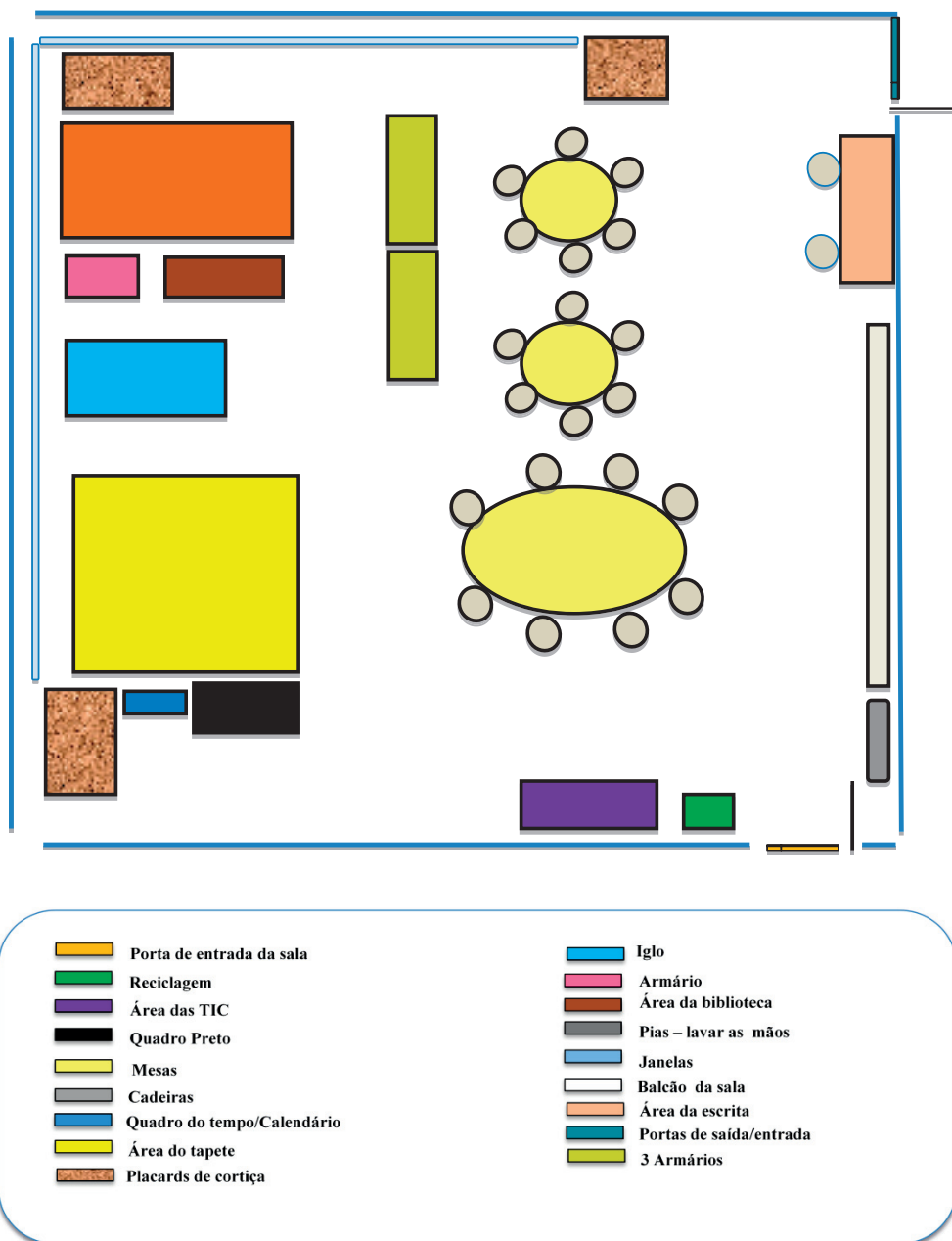


Figura nº 6 - Planta da sala: EPE

APÊNDICE 3

SALA DE EPE - ÁREAS DA SALA



Figura n.º 7 - Entrada da sala A



Figura n.º 8 - Vista geral da sala A

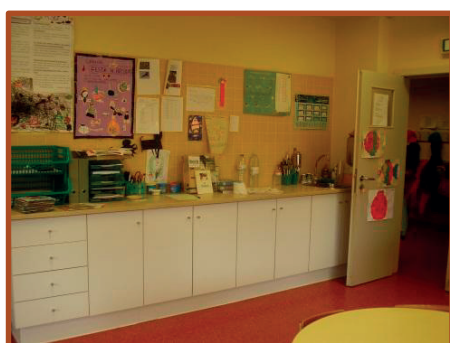


Figura n.º 9 - Balcão da Sala



Figura n.º 10 - Mesas de trabalho



Figura n.º 11 - Área do Tapete



Figura n.º 12 - Área das TIC



Figura n.º 13 - Área da biblioteca



Figura n.º 14 - Área da casinha



Figura n.º 15 - Área dos materiais

APÊNDICE 4

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS

[illegible]

Colabor@ - ESEC		ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO		SAC - Ficha 2G
ANÁLISE DO CONTEXTO				
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc): A sala de atividades encontra-se bem estruturada e funcional (dividida pelas diferentes áreas); é bem iluminada, dotada de diversos materiais que proporcionam às crianças variadas experiências.		1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):		
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc): O grupo de crianças, docentes e não docentes contribuem para um bom ambiente de trabalho, promovendo o bom relacionamento entre os diferentes intervenientes.		2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):		
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc): Durante as atividades, as crianças têm espaço para a iniciativa, dão a sua opinião, refletem juntos as hipóteses e participam ativamente em todos os assuntos que requeira a negociação e no desenvolvimento de trabalhos por projeto. Sentimos que há uma colaboração viva por parte das famílias. Gerem autonomamente as regras entre si.		3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)		
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...) Considero que há um envolvimento dinâmico entre a educadora e as crianças. Todas as crianças são solicitadas a intervir ativamente na programação das atividades e em todos os momentos do dia.		4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)		
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc) O adulto é firme, conhece bem o grupo e é carinhoso para com as crianças. É muito atento a cada criança particularizando quando necessário a atenção individual. Usa o reforço positivo como estímulo.		5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)		
Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc) É dada uma atenção especial a vivências significativas para a criança (aniversários). Todas as salas reúnem-se para partilhar o bolo.		Circunstâncias excecionais (bairras crianças na sala, dia de atividade excecional, etc)		Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)
				Circunstâncias excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)

Colabor@ - ESEC		ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO		SAC - Ficha 2G
ANÁLISE DO GRUPO				
O QUE ME AGRADA		O QUE ME PREOCUPA		
O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.		O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de mau ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.		
<ul style="list-style-type: none"> • É um grupo motivado para a aprendizagem; • Demonstra interesse pelas atividades propostas; • As crianças possuem um bom relacionamento entre si, sabem respeitar, cumprem as regras definidas pelo grupo; • A planificação das atividades são fundamentadas nos interesses das crianças; 		<ul style="list-style-type: none"> • A criança (X) revela dificuldades ao nível da atenção/concentração e ao nível motor. Considero que estas dificuldades estão a condicionar a sua aprendizagem. • Falta de interação com os pares por parte de uma criança (x), particularmente durante os momentos de recreio. Costuma estar sozinha. • Algumas crianças manifestam dificuldades ao nível da linguagem oral; particularmente na articulação/dicção. 		

PONTOS FORTES

- Atitudes e comportamento do grupo:
 - As crianças, de modo geral, demonstraram desejo, empenho face ao desafio proposto;
 - As crianças demonstraram capacidade de organização com vista ao bem-estar de todos;
 - As crianças conceberam uma sucessão de ações necessárias à conclusão da tarefa;
 - As crianças, de modo geral, foram capazes de fazer escolhas e tomar decisões;
- Domínios essenciais:
 - As crianças, de modo geral, demonstraram destreza no uso dos materiais e utensílios apresentados;
 - As crianças, de modo geral, demonstraram capacidades manipulativas básicas na manipulação dos materiais apresentados¹;
 - As crianças, de modo geral, demonstraram gosto pela exploração e manipulação dos materiais apresentados, expressando-se;
 - As crianças, de modo geral, produziram composições plásticas a partir de temas reais;
 - As crianças, de modo geral, demonstraram interesse durante a participação;
 - As crianças, de modo geral, demonstraram ser capazes de focalizar numa conversa, compreendendo o comunicado;
 - As crianças, de modo geral, expressaram-se com confiança e de forma adequada;
 - As crianças, de modo geral, identificaram os elementos marinhos e suas características;
 - As crianças, de modo geral, demonstraram curiosidade espontânea na exploração de objetos e materiais apresentados;
 - As crianças, de modo geral, utilizaram de forma apropriada os materiais apresentados;
 - As crianças, de modo geral, utilizaram as propriedades do movimento, dança e mímica (elementos marinhos) para expressar percepções, intuições e fantasias de forma pessoal e intensa.
 - As crianças, de modo geral, gostaram de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem;
 - As crianças, de modo geral, compreenderam a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece existência e objetivo das leis;

¹ Algumas crianças apresentaram dificuldade no ato de cortar papel com a tesoura.

APÊNDICE 5

MODELO DE PLANIFICAÇÃO DIÁRIA - EPE

4ª feira	Área Curricular	Competências	5ª feira	Recursos
Feriado Dia do Trabalhador	<ul style="list-style-type: none"> • Área de conhecimento do mundo: <ul style="list-style-type: none"> - Curiosidade e desejo de saber - Meio próximo - Saberes sociais • Área de formação pessoal e social: <ul style="list-style-type: none"> - Educação para os valores - Vivência de valores democráticos - Autonomia - Partilha de poder 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a curiosidade e a vontade de aprender mais • Partilhar experiências e vivências em contexto social e familiar • Saber referenciar o que existe no espaço exterior • Re(conhecer) animais marinhos • Re(conhecer) a forma como comunicam • Utilizar formas variadas de pesquisa • Respeitar a vez dos colegas • Saber ouvir, expressar e negociar • Aprender a respeitar outras opiniões • Trabalhar autonomamente e em coletivo • Utilizar o voto como forma de negociação 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da caixa surpresa e exploração dos elementos; • Elaboração de desenhos alusivos ao tema; • Votação; • Decoração da caixa com elementos marinhos; • Elaboração da teia inicial: Chuva de ideias; - A partir deste ponto é feita uma teia para se proceder ao desenvolvimento do projeto. • História: "Coração de Mãe"; • Exploração de sons de animais aquáticos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo fotográfico - Caixa surpresa - Conchas - Estrela-do-mar - Búzios - Areia - Barco - Óculos - Pedras - Canetas de filtro - Tesouras - Cola - Folhas de papel - Leitor de cd - Cd

Planificação sujeita a alterações

APÊNDICE 6

PROJETO – O HOMEM DISFARÇADO



Figura n.º 16 - Caixa com objetos diversos do escritor



Figura n.º 17 - Homem disfarçado



Figura n.º 18 - Desenho da Criança B



Figura n.º 19 - Desenho da Criança C



Figura n.º 20 - Criança de 4 anos



Figura n.º 21 - Criança de 3 anos



Figura n.º 22 - Técnica de rasgagem



Figura n.º 23 - Pasta de Papel



Figura n.º 24 - Capa com pasta de papel



Figura n.º 25 - Capa do livro



Figura n.º 26 - Cara de Fernando



Figura n.º 27 - Nome de Fernando Namora



Figura n.º 28 - Fernando Namora e sua família



Figura n.º 29 - O cão de Fernando Namora



Figura n.º 30 - Fernando Namora



Figura n.º 31 - O carro para fugir da prisão

APÊNDICE 7

PROJETO - O ESPANTALHO

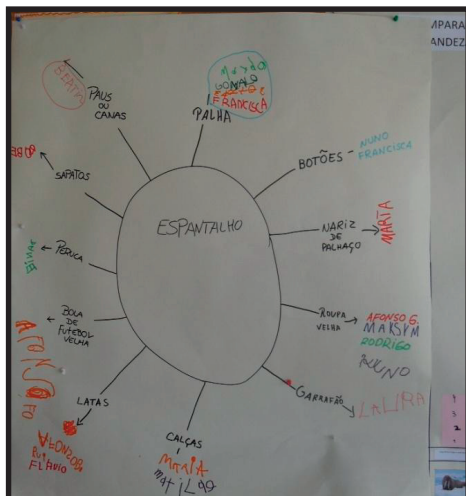


Figura n.º 32 - Teia O Espantalho



Figura n.º 33 - Esboço do espantalho



Figura n.º 34 - Classificação dos tecidos



Figura n.º 35 - Registo da contagem



Figura n.º 36 - Elaboração do Pictograma

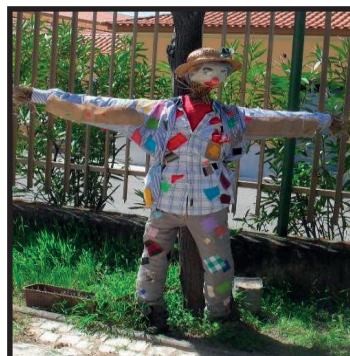


Figura n.º 37 - Espantalho Construído

APÊNDICE 8

PROJETO PEDAGÓGICO – MARES SEM FIM



Figura n.º 38 - Desenho: animais marinhos



Figura n.º 39 - Desenho de uma criança



Figura n.º 40 - Recorte de animais marinhos



Figura n.º 41 - Recorte de desenhos para a caixa



Figura n.º 42 - Caixa decorada pelas crianças

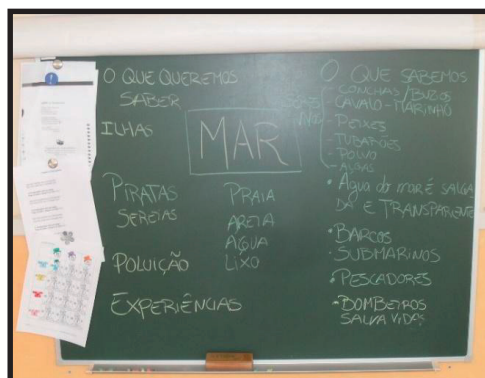


Figura n.º 43 - Teia: Projeto Mares Sem Fim

APÊNDICE 9

PROJETO DO SUBMARINO

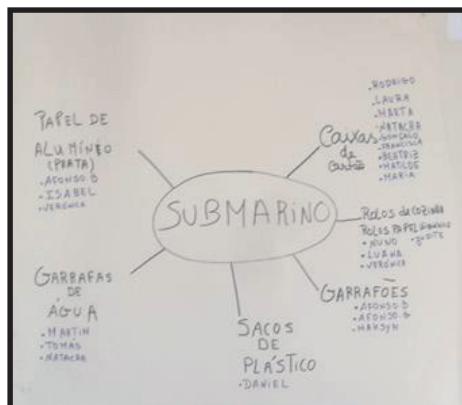


Figura n.º 44 - Teia O Submarino



Figura n.º 45 - Projeto de um Submarino



Figura n.º 46 - Estrutura do Submarino



Figura n.º 47 - Massa de sal



Figura n.º 48 - Modelagem com massa de sal



Figura n.º 49 - Animais marinhos



Figura n.º 50 - Pintura de animais marinhos



Figura n.º 51- Animais marinhos pintados



Figura n.º 52 - Diversos animais marinhos



Figura n.º 53 - Criança a pintar



Figura n.º 54 - Criança a pintar algas



Figura n.º 55 - Construção de um mural

APÊNDICE 10

PREPARAÇÃO - FESTA FINAL



Figura n.º 56 - Teia O Polvo Coceguinhas

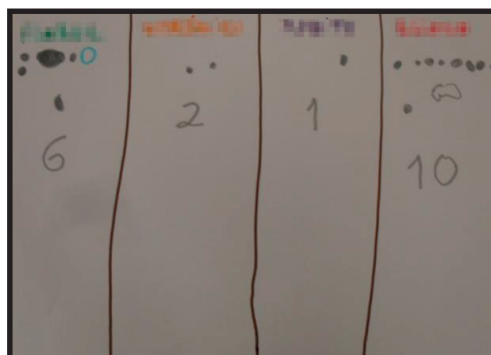


Figura n.º 57 - Escolha do apresentador



Figura n.º 58 – Elaboração de um Periscópio



Figura n.º 59 – Escolha do convite pelas



Figura n.º 60 - Preparação do convite



Figura n.º 61 - Desenhos com o cabo do pincel

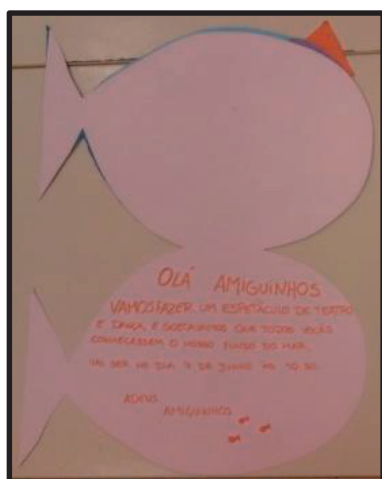


Figura n.º 62 - Mensagem



Figura n.º 63 - Convite: Turma B



Figura n.º 64 - Convite: Turma C

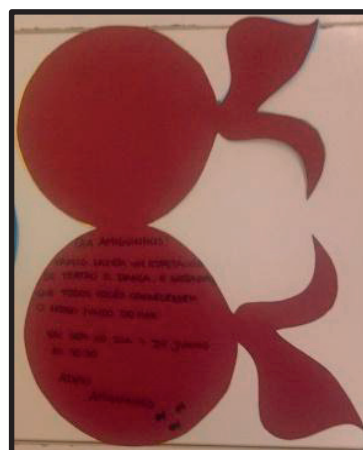


Figura n.º 65 - Mensagem

APÊNDICE 11

EXPLORAÇÃO DOS BLOCOS LÓGICOS



Figura n.º 66 - Exploração dos blocos lógicos

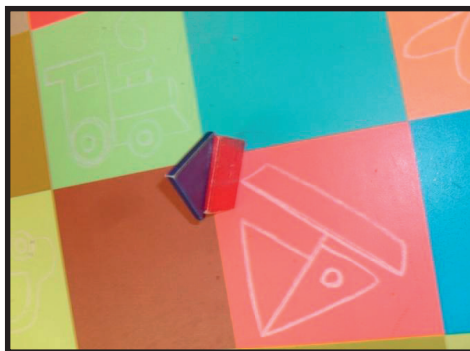


Figura n.º 67 - Construção: uma casa

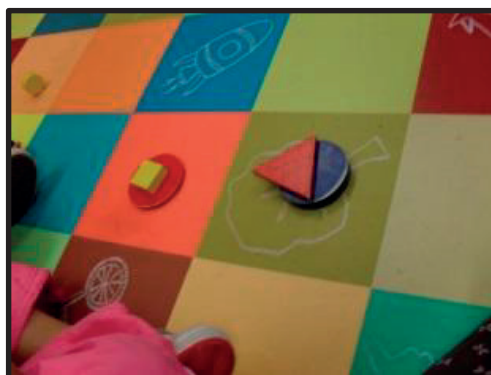


Figura n.º 68 - Escolha dos blocos lógicos

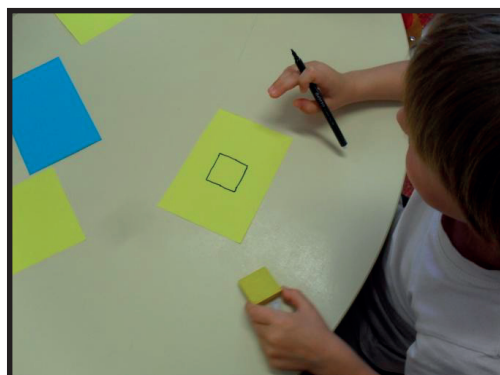


Figura n.º 69 - Criação de um organismo marinho



Figura n.º 70 – Elaboração de um organismo



Figura n.º 71 – Criação de um organismo

APÊNDICE 12

FESTA FINAL – O POLVO COCEGUINHAS



Figura n.º 72 - Ensaaios para a festa



Figura n.º 74 - Festa final do Projeto



Figura n.º 73 - Apresentação do teatro



Figuras n.º 75 - As crianças convivem entre si

APÊNDICE 13

ESPAÇO EXTERIOR- 1.º CEB



Figura n.º 76 - Espaço exterior da Escola EB 2/3

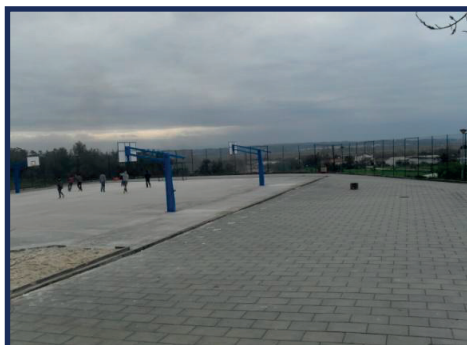


Figura n.º 77 - Campo da escola



Figura n.º 78 - Hall de entrada - sala A



Figura n.º 79 - ATL

APÊNDICE 14

PLANTA DA SALA DE AULA – 1.º CEB

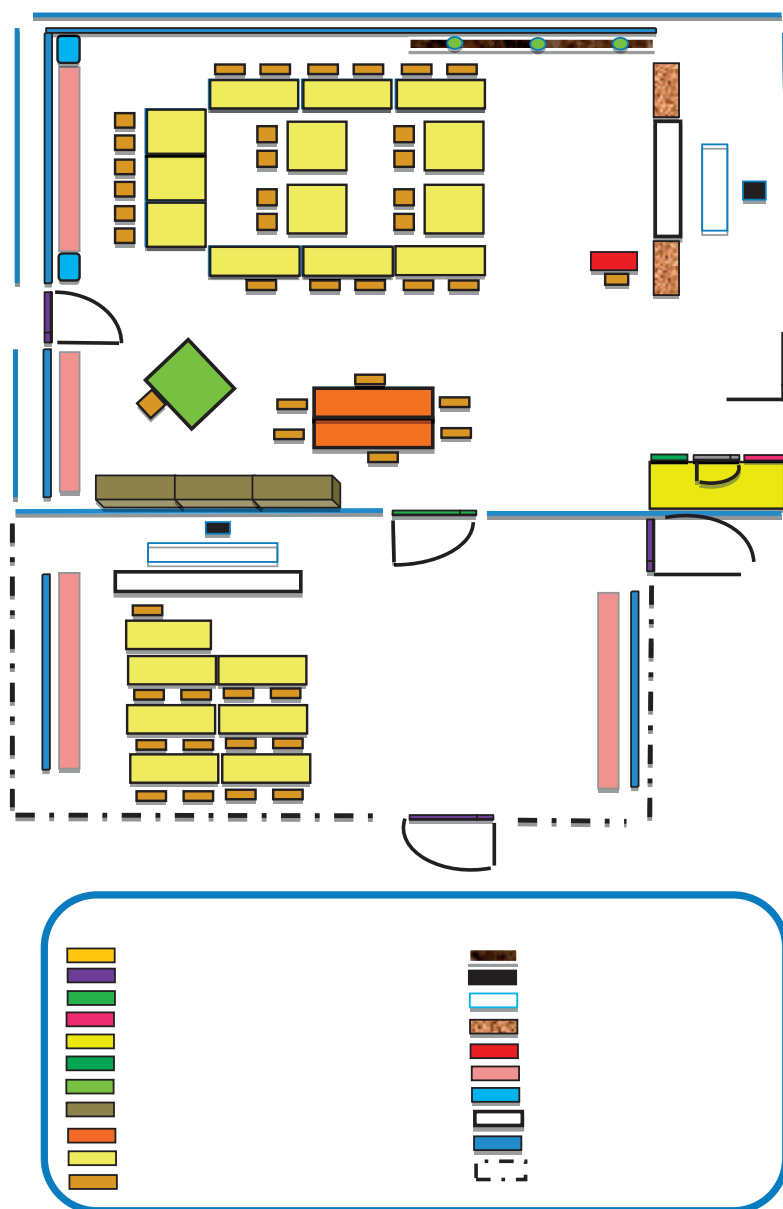


Figura n.º 80 - Planta da Sala de aula

APÊNDICE 15

A SALA DE AULA



Figura n.º 81- Sala de aula



Figura n.º 82- Janelas da sala de aula

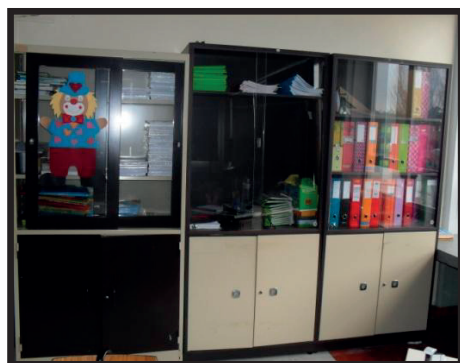


Figura n.º 83 - Armários da sala



Figura n.º 84 - Canteiro interior da sala



Figura n.º 85 - Área das TIC



Figura n.º 86 – Sala de Apoio Educativo

APÊNDICE 16

MODELO DE PLANIFICAÇÃO – 1.º CEB

Áreas	Domínios e subdomínios/ Conteúdos programáticos	Objetivos específicos/ Descritores de desempenho
Português	Oralidade: Informação essencial; Apresentação oral;	Escutar para aprender e construir conhecimentos. Identificar informação essencial. Produzir um discurso oral com correção. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.
	Leitura e escrita: Texto narrativo. Enriquecimento vocabular.	Monitorizar a compreensão. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. Apropriar-se de novos vocábulos. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.
	Informação implícita e explícita; Inferências. Sentidos explícitos e implícitos.	Organizar os conhecimentos do texto. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, de cerca de 300 palavras.
	Educação Literária	Ler e ouvir ler textos literários. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.
	Gramática	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos

<p>Classes e subclasses de palavras: nomes (comuns e próprios), adjetivos, verbos</p> <p>Classificação de palavras quanto a: número de sílabas (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo)</p> <p>Relações de significado entre palavras: sinónimos.</p> <p>Tipos e formas de frase: declarativo, exclamativo, imperativo e interrogativo; afirmativo e negativo.</p>			
Metodologias/ Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Breve descrição da aula
Dia 25 de novembro – 9h-12h10			
Realização de uma feira partilhada com a comunidade educativa de 1.º Ciclo (cf. Anexo “Projeto Feira”)			
Trabalho de casa: ficha de trabalho (pp. 27 e 28)			
Dia 26 de novembro – 9h-10h15 e 10h30-11h00 ¹			

¹ Esta planificação diária foi sujeita a uma alteração do horário em função de se conseguir uma melhor organização diária; uma maior coerência das atividades; uma atenção às necessidades e interesses das crianças. Além do exposto, uma das grandes vantagens da monodocência é conferir ao docente a possibilidade de gerir o currículo de forma autónoma e conforme aquilo que considera ser o mais adequado, de acordo com os diferentes fatores que influenciam o contexto educativo.

<p>Aparecimento de um baú misterioso na sala contendo um texto no seu interior; Leitura individual e silenciosa;</p> <p>Leitura expressiva pelo professor;</p> <p>Reconhecimento no texto de determinadas palavras de acordo com critérios gramaticais, de forma a</p>	<p>Baú; Quadro; Giz; Projetor; Computador; Folha de papel; Lápis;</p>	<p>Observação da participação direta e espontânea; Tabela relativa à falta de material;</p>	<p>- Aparecimento de um baú misterioso na sala contendo um texto no seu interior; - Leitura individual e silenciosa pelos alunos do texto; - Leitura expressiva do mesmo texto pelo professor; - Auscultação das palavras desconhecidas e exploração do respetivo significado; - Resolução individual e escrita das perguntas de interpretação textual e respetiva correção oral/escrita no quadro²; - Reconhecimento no texto de determinadas palavras de acordo com critérios gramaticais, de forma a descobrir uma mensagem com</p>
---	---	--	--

² Para todas as aulas, tentar-se-á promover a participação de todos os alunos

descobrir uma mensagem que permitirão a interdisciplinaridade com conteúdos referentes a matemática;			conteúdos gramaticais (classes e subclasses de palavras; classificação de palavras quanto a número de sílabas; relações de significado entre palavras; tipos e formas de frase) que permitirão a interdisciplinaridade com os conteúdos referentes a matemática.
Dia 27-de novembro – 9h-10h15 e 10h30-11h15			
<p>Elaboração de texto coletivo: “Mensagem de natal” a ser escrita em placard que acompanhará a árvore de natal elaborada pela turma que irá estar patente no polivalente da escola.</p> <p>Participação num jogo da glória “A gramática natalícia”</p>	<p>Quadro; Giz; Placard; Marcadores; Tabuleiro de jogo (árvore de Natal); Pins (Boneco de neve, anjo, duende, Pai Natal e rena); Bostik; Sacos; Cartões de jogo;</p>	<p>Observação da participação direta e espontânea; Tabela relativa à falta de material;</p>	<p>- Elaboração de texto coletivo: “Mensagem de natal” a ser escrita em placard que acompanhará a árvore de natal elaborada pela turma que irá estar patente no polivalente da escola.</p> <p>- Participação num jogo da glória “A gramática natalícia”.</p>

Áreas	Domínios e subdomínios/ Conteúdos programáticos	Objetivos específicos/ Descritores
Matemática	Números e Operações; Adição e subtração de números naturais ; – Problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar.	Resolver problemas Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar. Resolver problemas Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.

Metodologias/ Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Breve descrição da aula
Dia 25 de novembro – 9h-12h10			
Realização de uma feira partilhada com a comunidade educativa de 1.º Ciclo (cf. Anexo “Projeto Feira”)			
Dia 26 de novembro – 11h00 - 12h10			
Resolução de problemas com recurso a materiais diversificados.	Quadro; Giz; Projektor; Computador;	Observação da participação direta e espontânea;	- Resolução de problemas com recurso a materiais diversificados, apresentados sob a forma de desafio e como um jogo de

	Folha de papel; Lápis;		plataformas, com o objetivo final de aceder a metade, de modo que seja continuada a atividade seguinte do mapa do tesouro. - Interdisciplinaridade com Estudo do Meio através de uma mensagem do Perna de Pau que desafia a conhecer os antepassados deste capitão (árvore genealógica).
Dia 27 de novembro – 11h30 – 12h10 e 13h40 – 14h45			
Resolução individual de exercícios e respetiva correção, com recurso a projeção a partir do computador;	Quadro; Giz; Projektor; Computador; Folha de papel; Lápis;	Observação da participação direta e espontânea; Tabela relativa à falta de material;	- Resolução individual dos exercícios sobre representação e tratamento de dados (fichas de trabalho, pp. 29-31) e respetiva correção, com recurso a projeção a partir do computador; TPC: leitura e escrita de números até ao milhão por ordens e por classes.

Áreas	Domínios e subdomínios/ Conteúdos programáticos	Objetivos específicos/ Descritores de desempenho
Estudo do Meio	À descoberta dos outros e das instituições Os membros da minha família	Estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos, ...). Dialogar sobre a constituição da sua família; Construir uma árvore genealógica simples (até à 3ª. Geração – avós). Representar a sua família numa árvore genealógica. Completar ilustrações representativas da família, identificando as relações de parentesco.

Metodologias/ Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Breve descrição da aula
Dia 25 de novembro - 13h40 – 14h45			
Desenvolvimento do projeto “Cegonhas” – construção da teia e trabalhos de grupo;			
Dia 26 de novembro – 13h40 – 14h45			
Elaboração e afixação da árvore genealógica da família pirata, construída em suporte de papel, com recurso a pistas;	Quadro; Giz; Árvore genealógica; Folha de papel; Lápis; Bostik;	Observação da participação direta e espontânea;	<ul style="list-style-type: none"> - Participação no jogo do “Quem é quem?” com o objetivo de em equipas descobrir características que remetam para a construção da árvore genealógica da família pirata, construída em suporte de papel. - Construção de uma pala num período de tempo máximo de 10 minutos, de forma a ter acesso à restante metade do mapa do tesouro. - Acesso ao mapa do tesouro completo e abertura do mesmo, com a consequente distribuição do prémio. - Deslocação até ao baú através de

			movimentos que representem o caminhar do Perna de Pau, o remar do baú, o içar de velas e o conduzir do leme. - Dramatizar as reações possíveis ao verificar que o tesouro não contém nada no seu interior, ou tem um tesouro valiosíssimo, etc.
--	--	--	--

Área	Metodologias/ Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Breve descrição da aula
Dia 25 de novembro – 16h30-17h30				
Expressões	Continuação do desenvolvimento do projeto “Cegonhas”.			
Expressões	Dia 26 de novembro – 15 h30 – 16h00		Visualização d Blogue e diálogo sobre o mesmo	



Área	Metodologias/ Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Breve descrição da aula
Dia 27 de novembro – 15h-16h				
Expressão Físico-motora (Desporto Escolar)	Jogos no âmbito “BOCCIA”			



APÊNDICE 17

EXPERIÊNCIA – “OS PULMÕES DE UM FUMADOR”

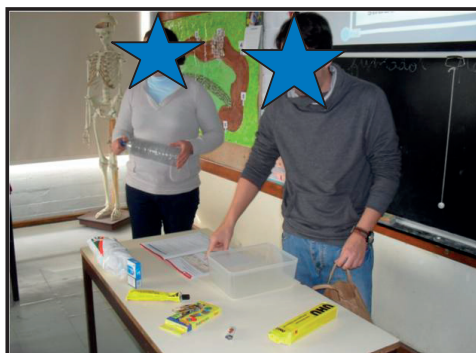


Figura n.º 87 - Materiais necessários



Figura n.º 88 - Preparação da experiência



Figura n.º 89 - Experiência



Figura n.º 90 – Observação da experiência

APÊNDICE 18

DIA DE SÃO MARTINHO



Figura n.º 91 - Utilização de materiais

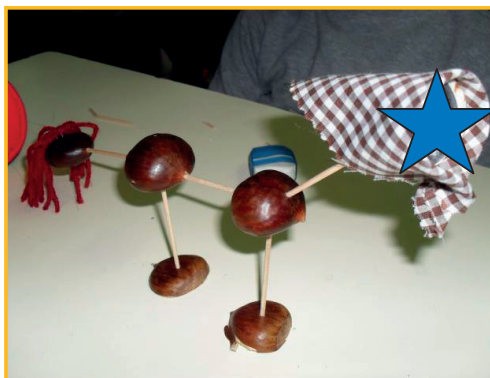


Figura n.º 92 - Boneco elaborado



Figura n.º 93 - Vários bonecos realizados

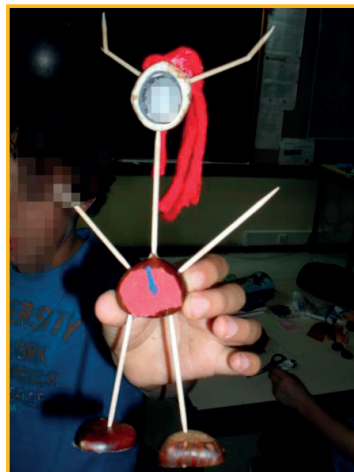


Figura n.º 94 - Boneco criativo

APÊNDICE 19

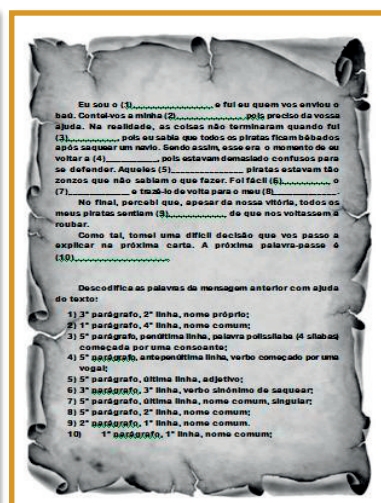
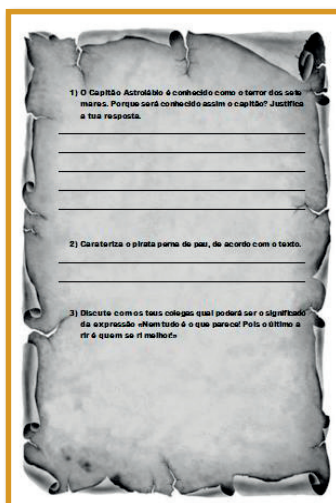
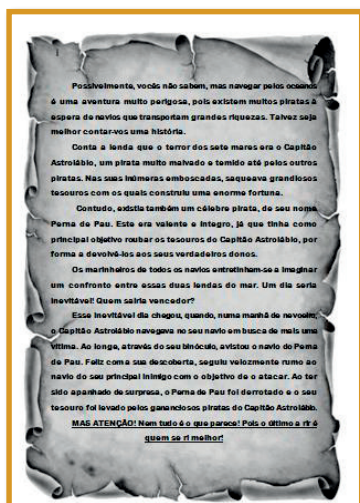
CAÇA AO TESOURO



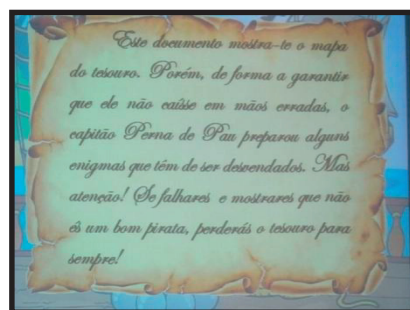
Figura n.º 95 - Abertura do baú



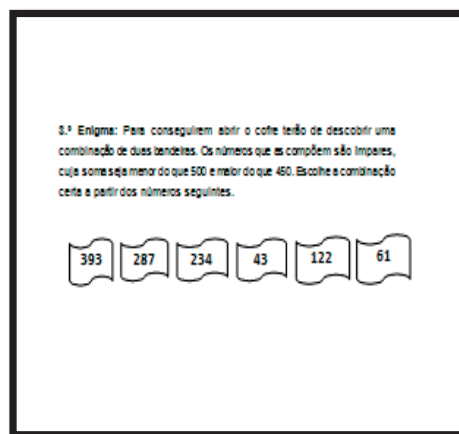
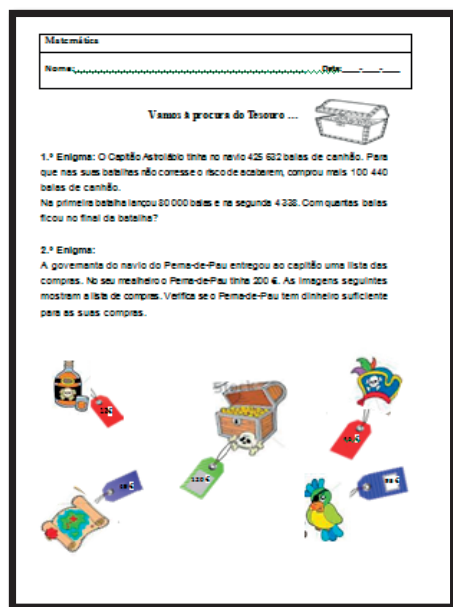
Figura n.º 96 - Envelopes com desafios



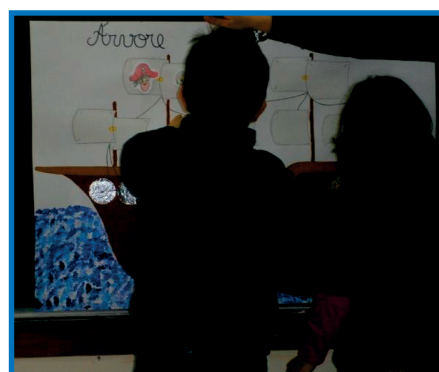
Figuras n.ºs 97, 98, 99 - Textos Criados



Figuras n.ºs 100,101 – PowerPoint: Enigmas a resolver



Figuras n.ºs 102, 103 - Resolução de enigmas pelos alunos



Figuras n.ºs 104, 105 - Árvore Genealógica do Pirata Astrolábio

APÊNDICE 20

JOGO – “AGRAMÁTICA NATALÍCIA”



Figura n.º 106 - Regras do Jogo: *A Gramática Natalícia*



Figura n.º 107 - Jogo: *A Gramática Natalícia*



Figura n.º 108 - Os alunos aprendem jogando

APÊNDICE 21

DIA DE CULINÁRIA

EBI da Carapalheira - 2.º Ano E

Receita
Texto Instrucional

Nome: Bernardo Elvino Data: 12/12/2013

Biscoitos natalícios

Ingredientes:
Butirina 200 g
100 g de açúcar
2 ovos
1 colher de chá de bicarbonato
1 colher de chá de essência de baunilha

Modo de preparação:
1. Misturar a butirina e o açúcar até obter uma pasta cremosa.
2. Adicionar os ovos e o bicarbonato, misturar bem.
3. Adicionar a essência de baunilha e misturar novamente.
4. Fazer bolinhas com a massa e colocar numa grelha untada com óleo.
5. Levar ao forno a 180°C por 10 minutos.

Bem
Aprender!

Figura n.º 109 - Registo/Exploração da receita



Figura n.º 110 – Ingredientes



Figura n.º 111 – Cálculo: ingredientes a utilizar



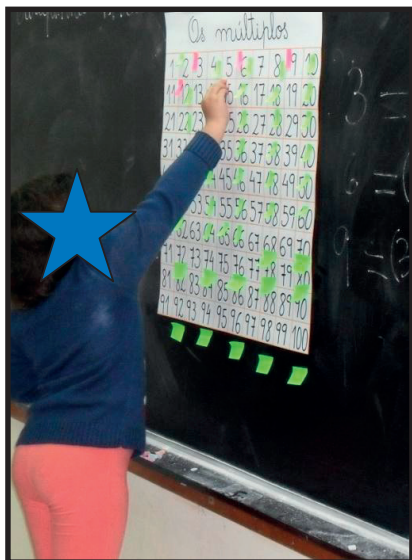
Figura n. 112 – Realização da receita pelos alunos



Figura n.º 113 – Biscoitos Natalícios cozidos no forno

APÊNDICE 22

OS MÚLTIPLOS



A student in a blue sweater and pink pants is pointing at a table of multiples on a chalkboard. The table is titled 'Os múltiplos' and shows the first 100 multiples of numbers 1 through 10. The numbers 1 through 10 are in the first row, and the multiples are listed in rows below. The student is pointing at the number 13 in the second row, second column.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Figura n.º 114 - Tabela: Os Múltiplos



A student in an orange shirt is writing in a table of multiples on a worksheet. The table is titled 'Os múltiplos...' and shows the first 100 multiples of numbers 1 through 10. The student is writing the number 13 in the second row, second column.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Figura n.º 115 - Registro dos alunos

APÊNDICE 23

O PESO DA TURMA



Figura n.º 116 - Os alunos pesam-se

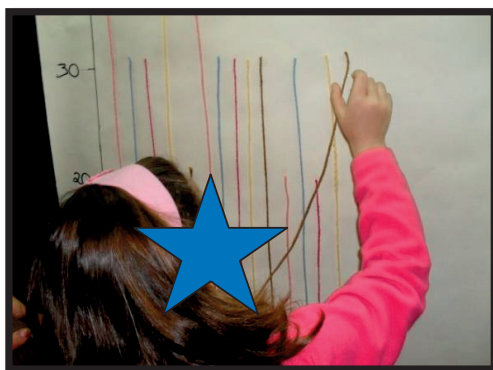


Figura n.º 117 - Os alunos registam o peso com um fio de lã

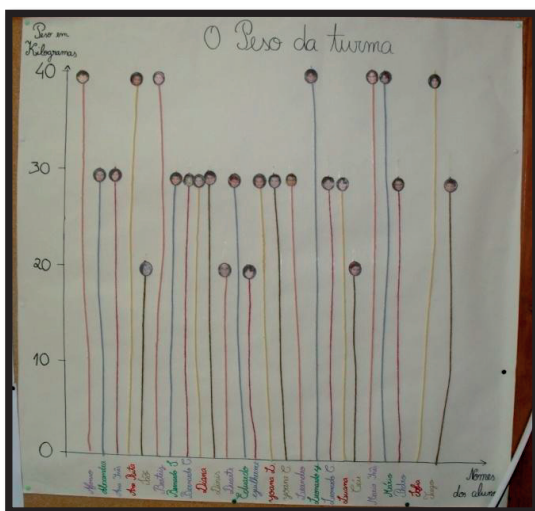


Figura n.º 118 - Cartaz: *O Peso da Turma*

APÊNDICE 24

ELABORAÇÃO DA TEIA INICIAL DO PROJETO

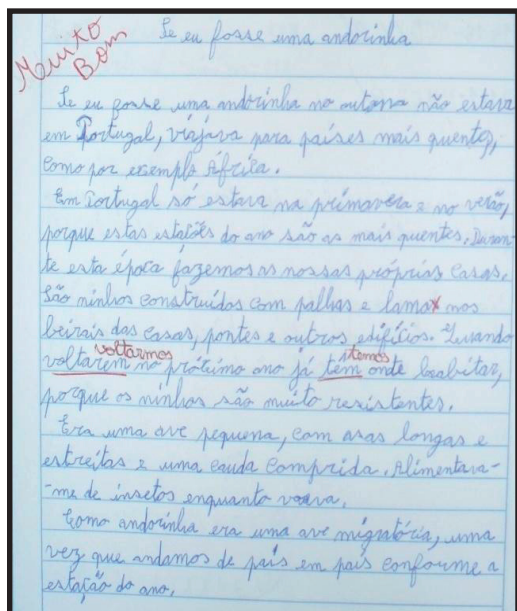


Figura n.º 119 - Escrita Criativa: Situação Geradora do Projeto: *Se eu fosse uma andorinha no outono*

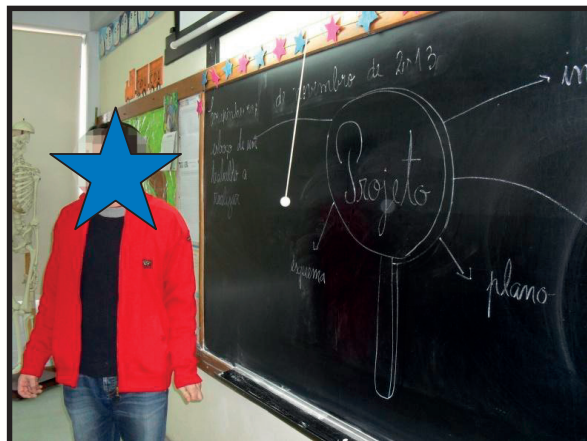


Figura n.º 120 – Discussão na turma: O que é um Projeto?



Figura n.º 121 – Elaboração da Teia inicial do Projeto

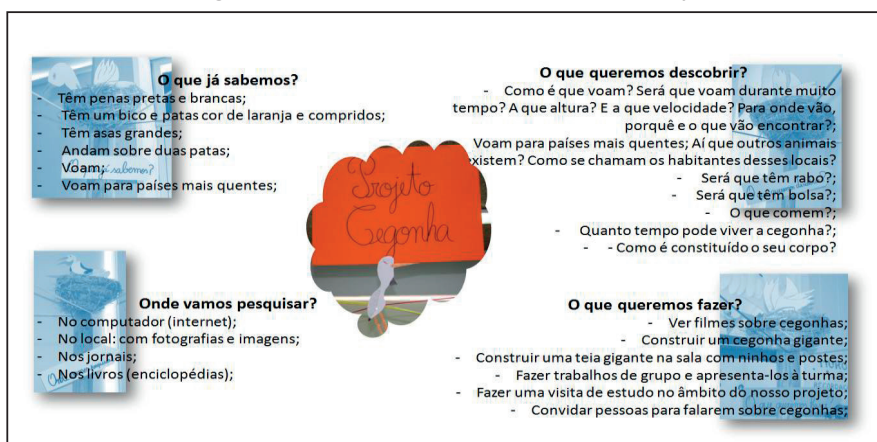


Figura n.º 122 – A Teia do Projeto As Cegonhas

APÊNDICE 25

CONSTRUÇÃO DA TEIA EM 3D NO TETO DA SALA DE AULA



Figura n.º 123 - Projeto pedagógico *As Cegonhas*



Figura n.º 124 - Construção da Teia em 3D real: O que já sabemos?

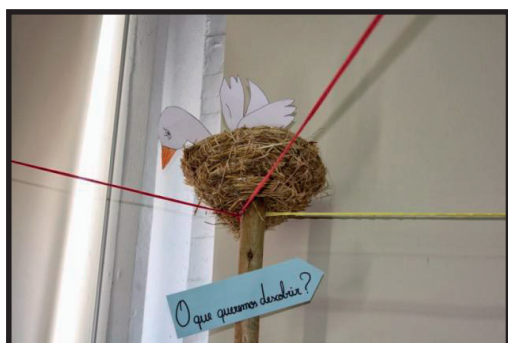


Figura n.º 125 - O que queremos descobrir?



Figura n.º 126 - O que queremos fazer?



Figura n.º 127 - Como vamos pesquisar?



Figura n.º 128 - Os alunos descobrem os ninhos das cegonhas

APÊNDICE 26

DOSSIER DE TURMA – RECOLHA DE MATERIAIS



Figura n.º 129 - Dossier

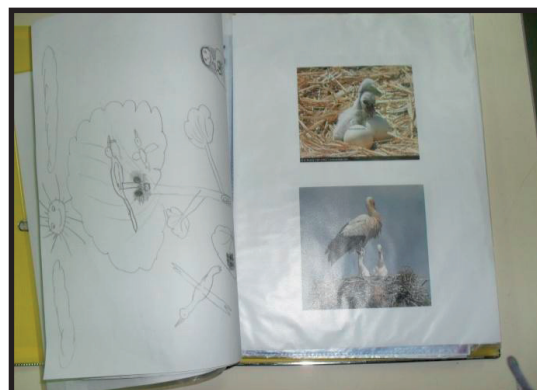


Figura n.º 130 - Recolha de imagens

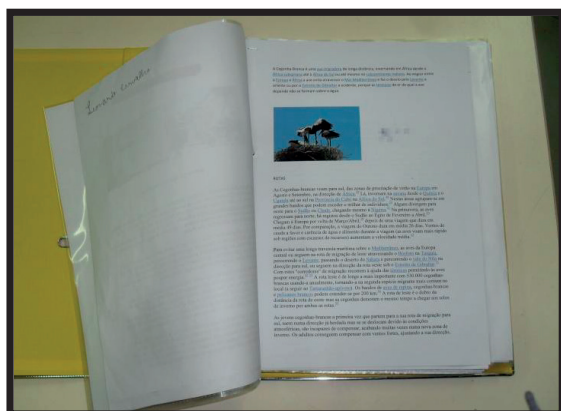


Figura n.º 131- Pesquisa

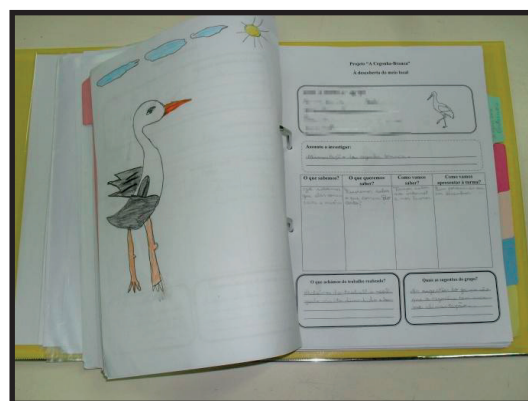


Figura n.º 132- Seleção da informação

APÊNDICE 27

PICTOGRAMA – PROJETO AS CEGONHAS

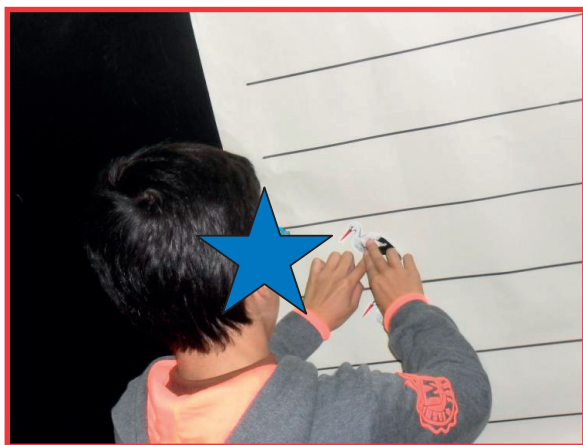


Figura n.º 133 - Elaboração de um Pictograma: Símbolo uma Cegonha

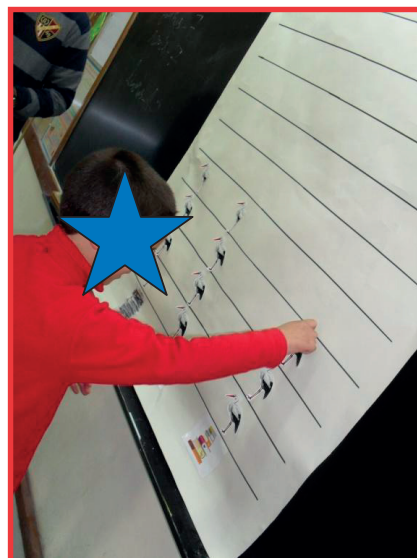


Figura n.º 134 - Pictograma: Contagem dos materiais



Figura n.º 135 - Pictograma: As cegonhas

APÊNDICE 28

TRABALHOS DE GRUPO



Figura 136 – Conceção de um Blogue



Figura n.º 137- Grupo 1: Habitat das Cegonhas



Figura n.º 138 - Grupo 2: O percurso migratório das Cegonhas



Figura n.º 139 - Grupo 3: O Voo das cegonhas



Figura n.º 140 - Grupo 4: Morfologia da Cegonha-branca



Figura n.º 141 - Grupo 5: A alimentação da Cegonha-branca

APÊNDICE 29

PREPARAÇÃO DOS TRABALHOS – DIVULGAÇÃO DO PROJETO

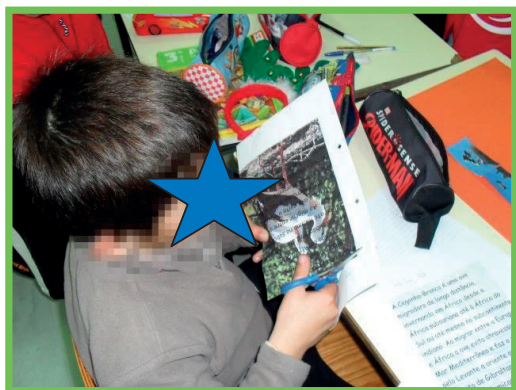


Figura n.º 142 - Preparação do cartaz de grupo



Figura n.º 143 - Seleção da informação



Figura n.º 144 - Preparação do cartaz



Figura n.º 145 - Cartazes criados pelos alunos



Figura n.º 146 - Os alunos organizam a informação

APÊNDICE 30

FESTA FINAL DO PROJETO



Figura n.º 147 - A Cegonha “CICI”

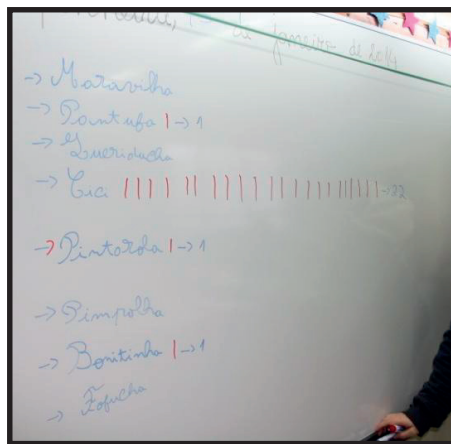


Figura n.º 148 - Escolha do nome para a cegonha



Figura n.º 149 - Arrumação da sala



Figura n.º 150 - Vendedores de pipocas



Figura n.º 151 - Bilhete para o cinema




Figura n.º 152 - Visualização de um filme: *Animais Unidos*

APÊNDICE 31

EXPERIÊNCIA-CHAVE: AVALIAÇÃO NA EPE E NO 1.º CEB

Avaliação do Projeto “Mares Sem Fim”



Gostei Muito!	
	

Não Gostei!	
	

NOME: _____ DATA: _____

APÊNDICE 32




AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES - 1.º CEB

1.º Período - 2013/14









Nome: _____ Data: ____/____/____

O 1.º período está a terminar! Agora vou fazer a minha autoavaliação.

(Faz um X no local que corresponde àquilo que sentes ou pensas em relação aos vários temas, assuntos, áreas que foram trabalhados (as)/desenvolvidos(as) neste 1.º período).

A minha autoavaliação	 Gostei muito!	 Gostei mais ou menos	 Não Gostei
 Localização dos órgãos no corpo humano.			
 À descoberta dos legumes: a textura, a cor, o cheiro, etc.			
 Experiência: "Os pulmões de um fumador".			
 Workshop: "Primeiros Socorros"			
 A teia do nosso projeto "As cegonhas"			


1.º Período - 2013/14

			
O dia do Magusto			
			
Descoberta das qualidades dos nossos amigos			
			
Expressão Plástica			
			
Aprender matemática de uma forma divertida			
			
Os Múltiplos			
			
Os Pictogramas			
			
Projeto "As cegonhas"			
			
Jogo: "Caça do Tesouro"			

APÊNDICE 33

AVALIAÇÃO DO PROJETO – 1.º CEB

1.º Período – 2013/14







Olá Piratas Curiosos, já descobrimos muitas coisas sobre as cegonhas!

Aqui vivem muitas cegonhas!...


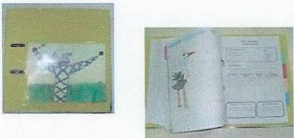



Por vezes, quando regressamos a nossa casa, encontramos-as nos extensos campos de milho, onde passam a maior parte do seu tempo. Que bom viver aqui, tão pertinho das cegonhas! Elas são tão nossas amigas!

Chegámos ao momento de avaliarmos o nosso projeto "As Cegonhas"... que nos tem despertado a curiosidade, o prazer de trabalhar em grupo e envolvido em atividades muito interessantes.

Aqui vamos nós...

Autoavaliação	O que achei das atividades desenvolvidas?
<p>A teia do projeto "As cegonhas"</p> 	
<p>A teia do projeto</p> 	
<p>Pictograma - Organização por: pesquisas, pen's e livros</p> 	
<p>O ninho das cegonhas para construção da teia</p> 	

1.º Período - 2013/14

<p>Trabalhos de grupo</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>O dossier do projeto de turma</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Preparação da apresentação do projeto</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Apresentação do projeto</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>A nossa cegonha</p> 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE 34

QUESTIONÁRIOS LANÇADOS AOS ALUNOS DO 1.º CEB



Caros(as) alunos(as)

Olá! Depois de estarmos tanto tempo juntos, de termos vivido dias muito bons e felizes, venho pedir a vossa colaboração para o preenchimento da folha que se segue com algumas perguntas.

A vossa participação neste questionário é muito importante, pois contribuirão com as vossas respostas para o meu trabalho final de mestrado.

Basta colocar **um X** no **Sim** ou no **Não**, conforme o que pensam. As vossas respostas não serão lidas por ninguém. São confidenciais. Peço que sejam sinceros(as) e respondam a todas as perguntas.

Muito grata pela vossa preciosa ajuda!

A professora estagiária:

maio de 2014

Questionário: Expectativas dos alunos face às provas finais de ciclo



Questionário:


I - Expetativas dos alunos face às provas finais de ciclo

	Sim	Não
1. Sabes que vais ter uma prova final n.º 4.º ano?		
2. Achas que esta prova te vai trazer mais conhecimentos?		
3. Pensas que é preciso estudar mais?		
4. Já alguma vez viste uma prova final?		
5. Conheces o tipo de vocabulário das provas?		
6. Fazendo o exame vais sentir-te mais competente?		
7. Achas que os teus pais vão ser mais exigentes contigo, no estudo?		
8. Quando te lembras da prova, sentes vontade de estudar?		
9. Colocas o estudo em primeiro lugar?		
10. Sentes que a tua professora te ajuda?		
11. Costumas estar atento(a) nas aulas?		
12. Vais estar mais atento(a) nas aulas, por saberes que vais ter uma prova?		
13. Vais estudar mais, sabendo que vais ter essa prova?		
14. Achas que a prova vai ser fácil?		
15. Depois de realizares a prova, vais sentir-te um “vencedor”?		

Questionário: Expetativas dos alunos face às provas finais de ciclo

APÊNDICE 35

QUESTIONÁRIOS LANÇADOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



escola superior de educação
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA

Questionário:

Tema:

- Expetativas dos pais face às provas finais de ciclo

Objetivos:

- Verificar a partir das respostas ao questionário, se os pais estão conscientes da importância das provas emanadas pelo IAVE;
- Conhecer as expetativas dos pais relativamente às provas finais;
- Verificar se os pais/alunos conhecem os efeitos que a realização das provas tem na avaliação final dos alunos;
- Saber até que ponto os pais acompanham os seus educandos no estudo, em casa.

Questionário: As expetativas dos pais face às provas finais de ciclo



Caros Encarregados de Educação

Venho pedir a vossa preciosa colaboração no questionário que apresento e que me ajudará na elaboração do relatório final de mestrado.

Este questionário contém duas partes. A parte I refere-se a informações pessoais importantes, a parte II a informações relacionadas com as vossas expectativas, face ao ingresso dos vossos educandos no 4.º ano de escolaridade, sendo estes, sujeitos a provas finais de ciclo a nível nacional.

Os resultados deste questionário serão utilizados na fundamentação de um trabalho realizado através das experiências-chave do 1.º Ciclo, integrado no relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Todas as vossas respostas são anónimas e os dados que daqui forem recolhidos serão tratados de modo coletivo e na mais estrita confidencialidade. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as opiniões são válidas, apenas peço que respondam de forma sincera a todas as questões que vos são colocadas.

A professora estagiária:

maio de 2014

Questionário: As expectativas dos pais face às provas finais de ciclo

**Questionário:**

- Expetativas dos pais face às provas finais de ciclo

Em relação às questões que se seguem assinale com **X** apenas a opção à sua resposta.

1. As suas expetativas são positivas no que concerne ao futuro desempenho do seu educando no 4.º ano de escolaridade?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Está satisfeito(a) com os conhecimentos que o seu educando já adquiriu no 3.º ano de escolaridade?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Sabe que o seu educando vai fazer provas finais a nível nacional, no 4.º ano de escolaridade?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Alguém, alguma vez o informou ou dialogou sobre a existência destas provas?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Já sentiu curiosidade em procurar na página do IAVE(*), estas provas?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Conhece os efeitos que a realização das provas terão na avaliação final do seu educando?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Concorda com a realização das provas finais de ciclo?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Pensa ser mais exigente com o trabalho escolar do seu educando, por existirem provas finais?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Pensa que o exame vai ser uma mais valia aos saberes do seu educando?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionário: As expetativas dos pais face às provas finais de ciclo



10. Sente-se à vontade para ajudar o seu educando em casa, ao nível da área curricular de Português?

SIM	NÃO

10.1. Sente-se à vontade para ajudar o seu educando em casa, ao nível da área curricular de Matemática?

SIM	NÃO

10.2. De 1 a 4, sendo que 1 corresponde a “nunca” e 4 a “com frequência”, diga com que regularidade acompanha o seu educando no estudo: assinale apenas com um X.

1 (Nunca)	2 (Raramente)	3 (Às vezes)	4 (Com frequência)

Obs: (*) IAVE - Instituto de Avaliação Educativa

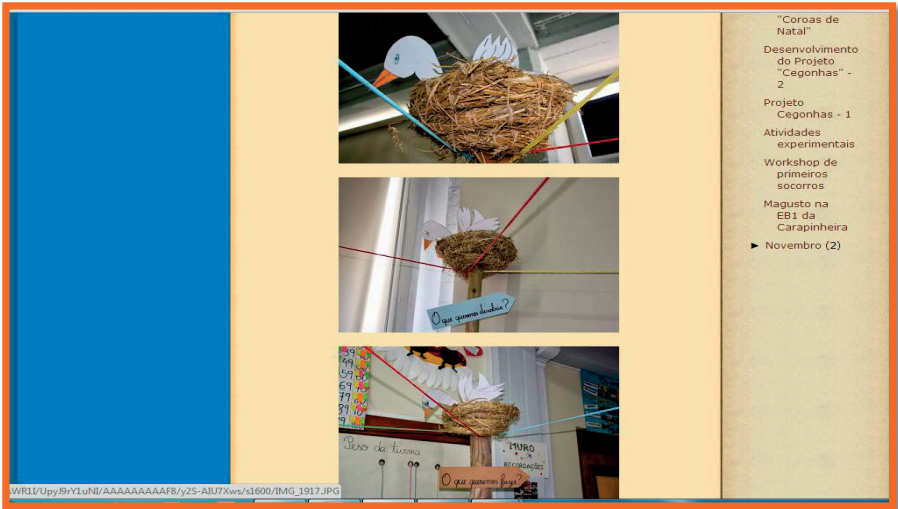
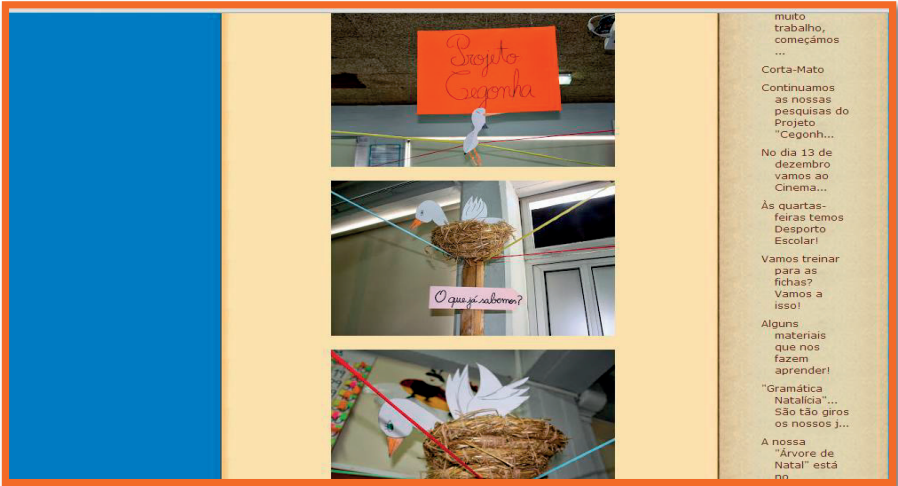
Muito grata pela sua colaboração!

A professora estagiária:

Questionário: As expetativas dos pais face às provas finais de ciclo

APÊNDICE 36

CONCEÇÃO DE UM BLOGUE



para vos mostrar como é
gosto trabalhar na nossa sala
de aula!
Acompanhem-nos.

Publicada por piratas curiosos... em 2 de Dezembro de 2013 08:33

TRABALHO DE GRUPO



2014 (70)

▼ 2013 (22)

▼ Dezembro (20)

Mensagem de Natal

O nosso último dia de aulas foi muito docinho!

Hoje fomos pasteleiros!

O Natal está quase a chegar!

O percurso das "cartas" até chegarem a nossas casa...

Depois de um período de muito trabalho, começámos ...

Corta-Mato

Continuamos as nossas pesquisas do Projeto "Cegonha..."

de aula!
Acompanhem-nos.

Notícia

Salvamento de uma Cegonha-Branca na Serra da Estrela

No dia 14 de março de 2008, o (CISE) Centro de Interpretação da Serra da Estrela, O Cervas – Centro de Ecologia, Recuperação e Vigilância de animais selvagens efetuaram o salvamento de uma cegonha-branca (*Ciconia ciconia*) num areeiro desativado, no concelho de Seia, onde está já se encontrava há 3 dias. Esta espécie não nidifica neste concelho.

Retirado de:
<http://aves.team-forum.net/t869-salvamento-de-cegonha-branca-na-serra-da-estrela>

Vejam como ficou bem!



▼ 2013 (22)

▼ Dezembro (20)

Mensagem de Natal

O nosso último dia de aulas foi muito docinho!

Hoje fomos pasteleiros!

O Natal está quase a chegar!

O percurso das "cartas" até chegarem a nossas casa...

Depois de um período de muito trabalho, começámos ...

Corta-Mato

Continuamos as nossas pesquisas do Projeto "Cegonha..."

No dia 13 de dezembro



E agora o nosso tributo às CEGONHAS...

*Cegonha foste salva
Sem possibilidade de cair.
Lavada e alimentada
Foste posta a sorrir.*

*As cegonhas são amigas
Têm de viver.
São boas para o nosso blogue
E fazem-nos aprender.*

6 de Dezembro de 2013 às 13:43

que sala mais gira



7 de Dezembro de 2013 às 15:55

O projeto "Cegonhas" é muito interessante!



8 de Dezembro de 2013 às 04:40

Temos uma teia na sala de aula!



7 de Dezembro de 2013 às 15:55

O projeto "Cegonhas" é muito interessante!



8 de Dezembro de 2013 às 04:35

É giro trabalhar em grupo!



8 de Dezembro de 2013 às 05:56

que interessante



13 de Janeiro de 2014 às 11:58

Eu adorei o projecto das cegonhas!



25 de Janeiro de 2014 às 15:05

Gostei muito de pesquisar sobre as cegonhas!



29 de Janeiro de 2014 às 14:02

Eu gostei muito do Projeto Cegonha e eu fui um sortudo porque a minha cegonha ficou no meio.



2 de Fevereiro de 2014 às 13:00

Foi muito giro fazer estas atividades



15 de Janeiro de 2014 às 10:08

Adoramos este projeto, principalmente a mascote CICI. A CICI é muito fofinha.



APÊNDICE 37

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO – PESQUISA EPE

A/C do Conselho Executivo

Exmo(as). Srs(as)

Somos (...) alunas de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra e escrevemos-lhe no sentido de solicitar a Vossa breve colaboração nesta fase de imensa responsabilidade do nosso trabalho.

Tal como referimos no nosso último comunicado, encontramos-nos numa fase do nosso mestrado, em que necessitamos de realizar um exercício de investigação, com base em entrevistas a realizar pessoal e oralmente a crianças dos três aos seis anos, das turmas onde, respetivamente, nos encontramos a realizar a nossa prática educativa.

Porque acreditamos que toda a criança é capaz de dar, em primeira mão, informação e opiniões, consideramos de enorme relevância compreender as suas perspetivas – compreender as suas “teorias pessoais”.

As questões orientadoras da investigação são:

- O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no/a JI/Escola?
- Por que é que os meninos/meninas vão ao JI/Escola? o/a JI/Escola é necessário/a? Para quê?/porquê?
- O que é que acontece no/a JI/Escola? o que é que os meninos/meninas fazem? O que achas que os meninos/meninas gostam mais? O que não gostam? E tu?

A recolha de dados, tal como mencionado, ocorrerá através da entrevista semiestruturada, com guião orientador, mas desenvolvida como “conversa”, realizada em pares (2 crianças). A referência ao JI será feita usando a designação usual entre as crianças (escolinha, JI, infantário, etc...).

As finalidades do Estudo serão apresentadas de forma simples, e este dependerá sempre, para além da Vossa autorização, da autorização dos pais.

Adiantamos ainda que, o tratamento de dados, isto é, a análise de conteúdo das entrevistas, ocorrerá seguindo os procedimentos da Grounded Theory (Glaser e Strauss, 1967).

Tendo em conta o pouco tempo que nos resta de prática pedagógica na Vossa Instituição, dependendo da celeridade de resposta de todos aqueles que devem autorizar esta nossa demanda, consideramos que esta investigação deverá ocorrer durante a semana de três de junho do corrente ano, última semana em que estaremos em regime de estágio.

Assim sendo, vimos, por este meio, solicitar a Vossa permissão para realizar o referido exercício em contexto de sala de aula, pedindo, desde já as nossas sinceras desculpas pelo facto de, no último comunicado, não termos referido toda esta informação que, sabemos e compreendemos, é essencial para que este pedido possa ser analisado por Vossa(s) Excelência(s).

Lembramos que o questionário é absolutamente anónimo e confidencial.

Mais uma vez, agradecemos desde já a Vossa disponibilidade e compreensão.

Com os nossos cordiais cumprimentos

Atentamente

Autorização

Exmo Encarregados de Educação

Somos estagiárias de Mestrado do curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente (...) e vimos, por este meio, pedir a sua autorização para realizar uma pequena entrevista oral ao(s) seu(s) educando(s) com o objetivo de realizar um exercício de investigação. Com este exercício pretendemos conhecer melhor a opinião do(s) seu(s) educando(s) acerca da inclusão no sistema de ensino Pré-escolar. O questionário é anónimo e confidencial.

Eu, encarregado de educação do(a) aluno(a)_____

Autorizo/Não autorizo, que o meu educando participe no exercício de investigação.

_____.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO – PESQUISA 1.º CEB

Caros(as) encarregados de educação:

enquanto alunos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação de Coimbra, vimos por este meio solicitar a vossa colaboração para a elaboração de uma investigação que pretendemos desenvolver, denominada “As vozes das crianças”.

Esta prática tem como objetivo desenvolver competências de observação e recolha de dados junto das crianças, através da indagação das perspetivas de um grupo de crianças acerca da sua experiência escolar. Este procedimento adota uma perspetiva qualitativa, e assume que *“as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas”* (James e Prount, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16).

Tal como sublinhado anteriormente, a presente tarefa visa debruçar-se sobre as conceções que as crianças possuem relativamente à realidade escolar. Mais especificamente apresentam-se enquanto objetivos da mesma: 1) Averiguar o que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária na escola e quais as finalidades que atribuem a essa mesma experiência; 2) Verificar quais os processos que as crianças identificam e o que valorizam; 3) Indagar qual o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e aos adultos; 4) Usar a informação obtida em torno dos objetivos anteriores para aprofundar a compreensão acerca da competência da criança e do seu direito a ser escutada.

Para tal, pretende-se recolher dados através de entrevistas semiestruturadas, realizadas a pares. Integra questões tais como: “Porque é que os/as meninos/meninas vêm à escola?”, “O que é que os/as meninos/meninas fazem na escola?”, “O que gostam mais de fazer? E o que não gostam?” e “Quem decide o que os/as meninos/meninas fazem na escola?”. As entrevistas serão conduzidas pelos estagiários como uma conversa informal, gravadas em sistema áudio, e posteriormente transcritas para o computador. Depois dessa transcrição será realizada uma análise de conteúdo.

Todas as decisões relativas a procedimentos e metodologias foram tomadas tendo em conta literatura relevante na área.

Para que este processo decorra com o necessário respeito e sensibilidades pelas crianças, encarregados de educação e crianças que têm que estar de acordo e autorizar todos os procedimentos.

Salientamos o facto de que é garantida a privacidade da criança e da própria instituição, e é também garantido o anonimato no momento da divulgação nos relatórios finais dos estagiários.

Atenciosamente os professores estagiários:

Eu, _____, encarregado(a) de educação de

_____, li e autorizo que o(a) meu(minha) educando(a) participe na investigação “As vozes das crianças”.

APÊNDICE 39

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS - EPE

Quadro 1

- Por que é que os meninos e meninas vêm ao JI?

A	Porque sou desta escola, para ter emprego.
B	Porque é muito bom ir à escola, brinco muito, jogo futebol.
C	Porque hoje é dia de escola.
D	Porque eu gosto.
E	Porque eu tenho seis anos.
F	Para aprendermos e sermos espertos.
G	Porque gosto muito, para aprender.
H	Para brincar e fazer trabalhos.
I	Para aprender
J	Para fazer trabalhos.
K	Para brincar, ir ao computador e ouvir histórias e fazer muitos trabalhos.
L	Gosto de vir à escola, fazer trabalhos.
M	Porque é bom para brincar.
N	Porque tenho seis anos.
O	Para me divertir.
P	Para aprender.
Q	Para aprender a ler.
R	Porque sim.
S	Aprender coisas.
T	Para fazer jogos e trabalhos.

Quadro 2

- O que costumam fazer na sala?

A	Brincar, trabalhar.
B	Fazer desenhos e gosto de cantar.
C	Gosto de pintar, brincar no escorrega e correr.
D	Contar números, escrever.
E	Trabalhos.
F	Faço coisas bonitas que parecem aventuras.
G	Costumo fazer desenhos, ajudar a professora, brincar, brincar com animais, brincar com legos, brincar com coisas.
H	Brincar.
I	Brincar, correr, fazer desenhos e saltar.
J	Trabalhos
K	Cantar, fazer trabalhos.
L	Gosto de brincar com a B.C. De ir para a casinha, para o iglo e o submarino.
M	Brincar.
N	Brincar, trabalhar ...
O	Brinco com legos, com animais.
P	Trabalhos de matemática.
Q	Brincar e ver coisas no computador.
R	Brincar, pintar.
S	Fazer desenhos, brincar, dançar.
T	Trabalhos importantes.

Quadro 3

- O que mais gostam de fazer?

A	Aprender coisas sobre o mar.
B	Brincar lá fora.
C	Correr rápido.
D	De brincar no escorrega.
E	Desenho das algas.
F	Gosto de brincar com os amigos. Eles têm ideias muito bonitas.
G	Brincar com os animais.
H	Brincar com os amigos.
I	Pintar, fazer desenhos, almoçar e brincar com os meninos. Gosto de ir à escola.
J	Brincar com os jogos e fazer desenhos.
K	Ir à casinha.
L	Não respondeu.
M	De jogar futebol .
N	Fazer desenhos, brincar, fazer matemática.
O	Gosto mais de brincar nos jogos, com os animais e mais nada.
P	Trabalhos de matemática.
Q	Não respondeu
R	Brincar...
S	De brincar.
T	Jogos e desenhos.

Quadro 4

- O que menos gostam de fazer?

A	Não respondeu.
B	Fazer muitos trabalhos, fazer muitos trabalhos, fazer muitos trabalhos, fazer muitos trabalhos.
C	De brincar com os meus brinquedos.
D	Dos jogos. Gosto mais ou menos.
E	Não gosto de fazer trabalhos ainda mais difíceis ...
F	Não respondeu
G	De brincar com outras coisas...com os peixes.
H	Abanou a cabeça expressando que gosta de tudo.
I	A professora fala e falamos ao mesmo tempo.
J	Alguns jogos.
K	Não respondeu
L	Não respondeu
M	Não respondeu
Q	Ir à ginástica.
O	Nada.
P	Não respondeu
K	De fazer trabalhos difíceis.
R	Nada.
S	De fazer desenhos.
T	Não respondeu

Quadro 5

- Quem decide o que se passa na sala?

A	A professora.
B	Criança.
C	Criança.
D	A L..... e a V.....
E	A professora.
F	Não respondeu
G	Criança.
H	A professora, a L...e a V.....
I	Humm...
J	A professora.
K	Não respondeu
L	Não respondeu
M	O senhor...
N	A professora. A D....., a D.....
O	Criança.
P	A professora.
Q	A professora.
R	Criança.
S	É uma pessoa.
T	A professora.

Quadro 6

- Brincas com todos os meninos e meninas da tua sala?

A	Não respondeu
B	Sim.
C	Sim. Mas a Francisca não fala comigo.
D	Tenho muitos amigos.
E	Brinco com os meninos.
F	Gosto de brincar com todos os meninos.
G	Sim.
H	Sim.
I	Com alguns.
J	Sim.
K	Com muitos.
L	Gosto de brincar com todos os meninos.
M	Com alguns.
N	Alguns meninos não deixam brincar
O	Não, todos.
P	Só com alguns.
Q	Eu quero brincar com todos, mas os meninos não deixam.
R	Não respondeu
S	Algumas meninas.
T	Brinco com meninos e meninas.

APÊNDICE 40

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NA EPE

Quadro 7 - Por que vêm ao Jardim-de-infância?

Categorias Emergentes	Frequência das respostas
Para aprender:	5
(Outras) a ler, saber coisas sobre o mar e a terra, para ter emprego, para me divertir, para sermos espertos, porque sou desta escola, porque é dia de escola, jogos, jogar futebol, ir ao computador, ouvir histórias e fazer muitos trabalhos	12
Para fazer trabalhos	5
Porque tenho seis anos	2
Porque gosto	4
Porque sim	1
Para brincar	4
Número de alunos	20
Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)	33

Quadro 8 – O que é que costumam fazer na sala?

Na sala de atividades:	Categorias Emergentes	Frequência das respostas
	Trabalhos	7
	Desenhos	4
	Brincar	11
	Cantar	1
	Dançar	1
	Contar/escrever	1
	Ir para a casinha, para o iglo, para o submarino, ver coisas no computador, ajudar a professora, Faço coisas bonitas que parecem aventuras	6
	Número de alunos	20
	Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)	31

Quadro 9 - O que mais gostam de fazer?

Categorias Emergentes	Frequência das respostas
Brincar:	4
Jogos:	7
Trabalhos:	2
Desenhos	5
Fazer desenhos	5
Outras: No escorrega, na casinha, gosto de ir à escola, correr, aprender coisas sobre o mar, jogar futebol	6

Número de crianças	20
Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)	29

Quadro 10 – O que menos gostam de fazer?

Categorias	Frequência das respostas
Trabalhos	6
Jogos	3
Gostam de tudo	3
Outras: Desenhos, ginástica, falar ao mesmo tempo, de brincar com os próprios brinquedos	4
Não responderam	7
Número de crianças	20
Número de respostas	23

Quadro 11 – Quem decide o que acontece na sala?

Categorias	Frequência das respostas
Adultos(as)	9
Crianças	4
Uma pessoa	1
Não sabe	3
Não respondeu	3
Número de crianças	20
Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)	20

Quadro 12 - Brincas com todos os meninos e meninas da tua sala?

Categorias	Frequência das respostas
Sim	11
Não	1
Não responderam	2
Com alguns/algumas	6
Número de crianças	20
Número de respostas (algumas crianças dão mais de uma resposta)	20

APÊNDICE 41

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – 1.º CEB

Quadro 13:

- Por que é que os meninos e meninas vêm à escola?

A1	Porque gostam de estudar, de aprender coisas novas...
A2	Estudar, aprender, ler...
A3	Para aprender e para estar com os colegas.
A4	Para aprender, para brincarmos, e saber mais sobre os colegas que vamos conhecer ao longo do ano.
A5	Para aprender mais porque há coisas que não sabemos. Por exemplo: eu hoje estava desatenta e houve um exercício que eu acertei.
A6	Para aprender as letras, para aprender a ler e para sabermos muitas coisas mais.
A7	Para aprender a ler, a escrever, a contar.
A8	Para aprenderem a ler e a escrever.
A9	Para aprenderem, para se divertirem, para brincar.
A10	Para aprender a ler e a escrever.
A11	Para aprender a escrever e a ler.
A12	Para aprender a ler e a escrever. E para aprender a respeitar os colegas e toda a gente.
A13	Para saberem a fazer textos, convites e outras coisas mais.
A14	Para aprender.
A15	Para aprender.
A16	Para aprenderem coisas novas.
A17	Porque precisam de estudar e para aprender.

A18	Para aprender a fazer coisas, Matemática, Estudo do Meio, Português e algumas experiências.
A19	Porque gostam de aprender.
A20	Para aprender e ler.
A21	Porque querem aprender.
A22	Porque querem aprender.
A23	Porque precisam de aprender.
A24	Para aprender a fazer contas.
A25	Para aprender a ler e a escrever. Para aprender coisas novas. Para fazer trabalhos.

Quadro 14:

- Porque é que é preciso haver escola?

A1	Para os meninos aprenderem a portar-se melhor, brincar com os colegas.
A2	Para aprender a respeitar as regras, para brincar com todos.
A3	Para aprendermos.
A4	Porque sem a escola não podíamos escrever, ler, e porque agora não sabíamos nada.
A5	Porque assim os nossos pais tinham que... por exemplo, a minha mãe tirou a senha antes ... Para aprender a ler, a escrever, a fazer coisas divertidas com os professores, ver PowerPoint, e fazer trabalhos de grupo sobre o projeto da cegonha branca, fazer Desporto Escolar., ginástica, música...
A6	Porque se não houvesse nós não sabíamos ler nem escrever e assim não podíamos fazer aquele jogo dos fantoches com os professores...
A7	Existe escola porque ... para nós aprendermos.
A8	Para ajudar todas as pessoas a estudar animais.
A9	Para os meninos irem a um sítio diferente, porque não é em casa, para estarem um bocadinho juntos e para aprender.
A10	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
A11	Porque sem a escola os meninos não sabiam ler nem escrever.

A12	Porque se não houvesse escola, as pessoas não conseguiam aprender a ler e a escrever.
A13	Porque sem a escola os meninos não sabiam que existiam as letras e não sabiam escrever palavras. Para escrevermos um texto quando for preciso e para a pessoa que vai ler saber.
A14	Para os meninos aprenderem a ler e a escrever.
A15	Para os meninos aprenderem...
A16	Para aprender coisas novas para nós sabermos.
A17	Para aprender coisas.
A18	Para nós aprendermos a respeitar as pessoas, para sermos educados e para não batermos nos nossos amigos.
A19	Para aprender mais coisas que não sabemos.
A20	Para nós aprendermos, para fazer contas que não sabemos.
A21	Para os meninos e meninas saberem ler, escrever, fazer contas.
A22	Para aprender
A23	Para poderem saber mais coisas.
A24	Para fazermos muitas coisas novas, para saber tudo. Para aprender o que é que os animais comem, o nosso exterior, o nosso futuro...
A25	Para nós aprendermos, para fazermos testes. Aprender como é que são os animais por dentro ou por fora. O nosso esqueleto. Como é que se chamam os ossos.

Quadro 15:

- O que é que os meninos e meninas fazem na escola?

A1	Aprendemos a ler, a escrever, aprendemos Matemática, Estudo do Meio e Português.
A2	Escrevo os exercícios...
A3	Nos intervalos brincamos e na sala de aula é para aprender.
A4	Na sala de aula é para estarmos com atenção, aprendermos a matéria. E no recreio é para brincarmos com os colegas e para descansar.
A5	Nós, por exemplo, no livro de Matemática., na página, nós fizemos. Aprendemos

A6	Há intervalos onde brincam, comem, vão à casa de banho, depois entram para a sala para aprender mais coisas.
A7	Fazemos muita coisa. ... Temos que trabalhar muito, estudar muito.
A8	Fazemos trabalhos, nos intervalos divertimo-nos...
A9	Divertimo-nos, fazemos trabalhos engraçados, outros complicados, temos sempre um momento de brincadeira.
A10	Quando estamos na sala é para estar com atenção e quando toca para o intervalo é para brincar.
A11	Lêem, escrevem, fazem contas, perguntas e estudam.
A12	Quando toca para o intervalo, é para brincar e comer e quando é para estar na sala é para respeitar os professores e ouvir.
A13	Trabalhos giros, nos intervalos brincam... Têm o ATL para jogar alguns jogos...E têm a cantina para almoçar.
A14	Fazem atividades, jogamos jogos, brincamos,
A15	Brincam, fazem atividades e trabalham. E fazemos projetos.
A16	Têm de fazer exercícios...
A17	Estudam sempre e estão com atenção.
A18	Fazemos atividades com os professores, fazemos coisas divertidas e às vezes também temos que trabalhar.
A19	Jogos.
A20	Aprendemos e nos intervalos brincamos.
A21	Fichas, ler textos,
A22	Aprendem, divertem-se.
A23	Fichas e trabalhos e divertem-se.
A24	Aprendemos, trabalhamos, fazemos coisas divertidas, fazemos o máximo de trabalhos para aprender muito, tentamos esforçarmo-nos muito para aprender.
A25	Fazemos coisas divertidas, fazemos muitas coisas novas ...

Quadro 16:

- E cá na escola, o que é que gostam mais de fazer?

A1	A fazer desporto escolar, educação física e de ir para o ATL jogar Ping-pong.
A2	Gosto de fazer o pino na parede, a roda, gosto também de fazer o pino para a frente, gosto de ir para o desporto escolar, para a ginástica.
A3	Aprender as coisas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.
A4	Gosto de aprender Estudo do Meio por causa das lendas que eu quero saber todas e Português para descobrir novos textos.
A5	Gosto que os professores tragam, por exemplo, aquele teatro de fantoches, quando os professores tragam um filme e comemos pipocas.
A6	Gosto de aprender as coisas, gosto de ir aos intervalos, a fazer coisas divertidas com os professores e gosto de ver um filme e comer pipocas e de ver as pipocas a saltarem.
A7	Quando não está a chover, gosto de estar na relva a brincar.
A8	Trabalhar, divertir-me com os professores, ir ao intervalo, também gosto dos professores que tenho e dos colegas.
A9	Gosto de aprender, de me divertir com os meus colegas e professores, apreciar as coisas de um sítio diferente.
A10	Gosto de aprender, fazer atividades com os professores e de brincar.
A11	Estudar o corpo humano.
A12	Gosto de aprender e de brincar no intervalo.
A13	Gosto de aprender coisas novas, gosto de fazer atividades giras...Gosto de fazer desporto escolar.
A14	Fazemos culinária, ver os filmes que aparecem no PowerPoint.
A15	Projeto das cegonhas, jogos, de aprender e fazer atividades.
A16	Gosto de estudar para as fichas de língua portuguesa, para os testes para passar de ano.
A17	Estudar e aprender coisas novas.
A18	Brincar, aprender, fazer experiências, atividades e o pino contra a parede.
A19	Jogos.

A20	Fazer contas de operação inversa, ler textos.
A21	Jogos.
A22	Quando nos divertimos, quando fazemos coisas com os professores estagiários
A23	Quando os professores estagiários fazem coisas (atividades) giras para nós
A24	Gosto de fazer contas, o jogo da árvore natalícia, a árvore genealógica,
A25	Fazer os jogos da matemática, a arca de Noé.

Quadro 17:

- E o que é que não gostam?

A1	Gosto de tudo.
A2	Que às vezes me batem e que também ralhem comigo.
A3	Gosto de tudo.
A4	Gosto de tudo porque para estar na escola é para aprendermos.
A5	Não gostam que os grandes nos incomodem e dentro da sala gosto de tudo.
A6	Não gosto que os grandes nos batam e que se metam connosco e dentro da sala gosto de tudo.
A7	Ditados.
A8	Eu gosto de tudo.
A9	Quando os meninos se portam mal.
A10	Não sei.
A11	Não gosto quando eu me chateio com os colegas.
A12	Não gosto de estar desatento.
A13	Não gosto quando eu me chateio com os colegas.
A14	Correr.
A15	Correr.
A16	Não gosto quando os meninos batem uns aos outros. Não gosto quando o chefe põe os nomes no quadro.

A17	Bater aos meus colegas. Não gosto de brincar na sala.
A18	Ditados.
A19	Gosto de tudo.
A20	Gosto de tudo.
A21	Gosto de tudo.
A22	Gosto de tudo.
A23	Gosto de tudo.
A24	Comer algumas sopas, magoar-me nos intervalos, que os outros meninos gozem connosco.
A25	Portar mal, comer carne e peixe, que os outros meninos nos magoem.

Quadro 18:

- Quem decide o que acontece na escola?

A1	Os colegas, às vezes. Dentro da sala são os professores.
A2	Os professores.
A3	Os professores.
A4	Os professores.
A5	Os professores e os funcionários.
A6	Os professores e os funcionários.
A7	Os professores e também os funcionários quando nós estamos no recreio.
A8	Os professores, às vezes os funcionários e a Dr...
A9	Os professores, os funcionários, da cantina, da biblioteca, do ATL e do polivalente.
A10	Os professores, os professores estagiários, os funcionários e os diretores.
A11	Os Senhores professores.
A12	Os professores e os diretores.
A13	É a professora... que diz aos professores para fazerem as coisas.
A14	Os professores e os coordenadores.
A15	Os professores

A16	Os professores.
A17	Os professores.
A18	Os professores.
A19	Os professores
A20	Os professores e as pessoas mais velhas.
A21	Os professores
A22	Os professores
A23	Os professores
A24	Os professores.
A25	Os professores

APÊNDICE 42

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS – 1.º CEB

Quadro 19 - Porque é que os meninos e as meninas vêm à escola?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Para aprender:	14
a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais	12
Para brincar	2
Para estar com os(as) colegas	1
Outras: respeitar os(as) colegas e toda a gente, Porque é importante para o futuro,	2
N.º de alunos	25
N.º de respostas (alguns alunos dão mais de uma resposta)	31

Quadro 20 - Porque é que é preciso haver escola?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Para aprender:	13
a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais (Porque sem escola não podíamos aprender a ler nem escrever)	10
Para brincar e divertir-se	3
a respeitar as regras, as pessoas e sermos educados	2
Para fazer coisas divertidas, para	2

fazer projetos	
N.º de alunos	25
N.º de respostas (alguns alunos dão mais de uma resposta)	30

Quadro 21 – O que é que os meninos e as meninas fazem na escola?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Aprendem:	7
a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais	3
Brincam, jogam e divertem-se	14
Trabalham	15
Projetos	1
Outras: Descansam, comem , fazem atividades, exercícios, fichas.	5
N.º de alunos	25
N.º de respostas (alguns alunos dão mais de uma resposta)	45

Quadro 22 – E cá na escola, o que gostam mais de fazer?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Aprender:	8
a ler, a escrever, a contar e outras coisas mais	4
Brincar, jogar, divertir-me	13
Trabalhar	4
Projetos	1
Outras: Fazer Desporto Escolar, Educação Física, Atividades lúdicas (ver filmes, comer pipocas etc.), Estudar, Gosta dos(as) Professores(as).	5

N.º de alunos	25
N.º de respostas (alguns alunos dão mais de uma resposta)	35

Quadro 23 – E o que não gostam de fazer?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Não sei ou gosto de tudo	13
Quando os outros(as) meninos(as) se portam mal	3
Brincar na sala de aula	1
Estar desatento	1
Quando me chateio com os(as) colegas	5
Outras: Comer determinados alimentos, correr, não gosto quando o chefe põe os nomes no quadro, não gosto de bater nos meus colegas.	4
N.º de alunos	25
N.º de respostas (alguns alunos dão mais de uma resposta)	27

Quadro 24 – Quem decide o que acontece na escola?

Categorias Emergentes	Frequências de respostas
Os(As) adultos(as)	25
Os(As) colegas	1
N.º de alunos	25
N.º de respostas (alguns alunos dão mais de uma resposta)	26